Notes et documents

dimension religieuse et projet scolaire

l'enseignement religieux

les maîtres et l'éducation religieuse

102-00833/

Voies et impasses

et

documents annexes

Le Comité catholique
du Conseil supérieur de l'Éducation

Voies et impasses

1. **Dimension religieuse et projet scolaire**
2. **L'enseignement religieux**
3. **Les maitres et l'éducation religieuse**

Documents annexes :

le nouveau Règlement du Comité catholique
la reconnaissance de la confessionnalité des écoles

Les Éditions Fides
Montréal

L'Éditeur officiel
du Québec

Réalisation de l'édition originale pour *Voies et impasses* :
Service général des communications du ministère de l'Éducation

ISBN : 0-7755-0539-0

Numéro de la fiche de catalogue de la Centrale des Bibliothèques — CB:75-3027

Tous droits de traduction et d'adaptation, en totalité ou en partie, réservés pour tous les pays. Toute reproduction pour fins commerciales, par procédé mécanique ou électronique, y compris la microreproduction, est interdite sans l'autorisation écrite de l'Editeur officiel du Québec.

© Editeur officiel du Québec

préface

Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation est un organisme public auquel la loi confère des devoirs et des pouvoirs précis et importants en matière de confessionnalité scolaire. Il est normal et il est même nécessaire que cet organisme expose clairement à la population du Québec, et notamment à la population catholique, les orientations et les règles qui le guident dans son action et dans les décisions qu'il prend. Cet ouvrage est donc une réponse à un droit. Il remplit un devoir.

Ces pages n'abordent pas tous les aspects de la juridiction du Comité catholique. La loi scolaire du Québec donne aux comités confessionnels juridiction égale en matière morale et en matière religieuse. Seuls sont abordés ici les problèmes posés par la dimension religieuse dans le projet scolaire. Et encore, un certain nombre des problèmes de cette catégorie ne sont pas touchés ou ne le sont que trop peu.

La question générale de la place de la dimension religieuse dans le projet scolaire est la première et la plus importante des questions qu'est amené à se poser le Comité catholique dans l'exercice de sa responsabilité. On conviendra facilement qu'elle est redoutable. Ni personne ni aucun organisme ne sauraient rêver faire l'unanimité sur tous les aspects d'un sujet aussi complexe et aussi controversé. La difficulté du sujet n'est toutefois pas une raison pour se réfugier dans l'inaction ou le silence, car l'une et l'autre seraient déjà des choix, et les moins loyaux.

Il est nécessaire de lire la première partie de cet ouvrage en tenant compte de la décision qu'a prise le Comité catholique de procéder à la reconnaissance des écoles catholiques. Cette décision explicite et prolonge la pensée exposée dans Voies et impasses *tout comme les trois parties de* Voies et impasses *illustrent le sens et l'esprit de la décision. On ne peut les comprendre, cependant, sans se reporter également à la loi elle-même.*

L'économie générale de la loi scolaire du Québec est fondée sur le droit des parents à choisir pour leurs enfants les institutions scolaires qui correspondent le mieux à leurs convictions. Elle suppose que soit rendue possible l'existence d'écoles confessionnelles et, naturellement, d'écoles catholiques. La loi donne même aux comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation le mandat explicite et formel de faire des règlements pour la reconnaissance des écoles catholiques ou protestantes, selon le cas, de reconnaître ces écoles et de faire des règlements pour celles-ci dans l'ordre de la formation morale et religieuse.

Ce sont là, pour le Comité catholique, des impératifs auxquels il ne saurait se soustraire. Est-il besoin de le dire, le Comité est soumis au régime de la loi. Il ne lui appartient pas de modifier les principes mêmes et les bases du système scolaire du Québec. Il n'a, pour cela, ni mandat moral ni mandat juridique. Il doit au contraire remplir une fonction précise, dont il est responsable devant la population et devant l'autorité.

Il va de soi que l'exercice de cette responsabilité suppose que le comité s'appuye sur une certaine idée de ce que peut et doit être l'école catholique pour le Québec d'aujourd'hui. On ne peut se faire cette idée sans examiner un grand nombre de facteurs. On n'y parvient pas valablement non plus sans interpréter les aspirations de la population et notamment de la population de foi catholique. Tout cela comporte maints risques de se tromper. Le Comité catholique en est conscient depuis toujours. Aussi n'a-t-il pas ménagé les consultations de toutes sortes avant de présenter cette pensée et de prendre ces importantes décisions. Les réponses reçues lors des consultations et les échos qu'ont déjà suscités les premières éditions de VOIES ET IMPASSES raffermissent sa confiance. Le Comité catholique est également rassuré par la pensée que c'est bien la population elle-même qui décidera, en chacun des milieux, pour l'école de son choix. Le Comité catholique peut et doit imposer certaines normes pour qu'une école soit reconnue comme catholique. Ultimement, il ne peut imposer que cette école soit.

On fera bien également de mettre en relation les deuxième et troisième parties de cet ouvrage avec le nouveau règlement des écoles catholiques. VOIES ET IMPASSES et le Règlement exposent dans une langue différente une même pensée et une seule inspiration. Il est important de voir les implications administratives des pensées et orientations soumises ici. Inversement, les formules nécessairement brèves et sèches d'un règlement pourraient être mal comprises si n'étaient suffisamment élucidées les analyses et les intentions qui les expliquent.

En promulguant son nouveau règlement et en présentant cet ouvrage, le Comité catholique est conscient de convier tout le réseau des écoles catholiques du Québec à un grand projet éducatif. En vérité, c'est bien l'idée de projet qui exprime le mieux ce que propose le Comité. Un projet est dynamisme et vie. Il est déjà une voie. Et lui seul peut être une promesse.

André NAUD, *président*

Le Comité catholique
du Conseil supérieur de l'éducation

Montréal, le 8 février 1975

Voies et impasses 1

dimension religieuse et projet scolaire

introduction

la religion a-t-elle une place à l'école ?

1. Cette question aurait paru saugrenue il y a encore relativement peu de temps. On sait en effet comment l'histoire de l'éducation au Québec a été intimement reliée à la présence et à l'action de l Église. Le système scolaire québécois actuel s'est peu à peu défini à partir de l'initiative privée et des structures locales, et tout spécialement des commissions scolaires mises sur pied à la suite de la législation de 1845 et 1846. De ce fait, la paroisse, le clergé et les communautés religieuses ont pu exercer un rôle important d'orientation et de soutien. Qu'on songe que jusqu'en 1908 le gouvernement provincial dépensait annuellement moins de 50 cents par enfant inscrit dans les classes élémentaires (1). À la même époque, les collèges classiques, propriétés des diocèses et des ordres religieux, demeuraient pratiquement les seules institutions d'enseignement secondaire. Dans ce contexte, la formation religieuse prenait évidemment un caractère dominant. Nous dirions aujourd'hui un caractère envahissant. Ce n'était toutefois pas le résultat d'une forme d'intrusion, car au Québec comme en Angleterre et en d'autres pays occidentaux, « l'éducation fut une créature de la religion » (2).

2. Aujourd'hui, la question de la place de la religion à l'école se pose avec acuité. Non pas tellement en raison de pressions extérieures ou encore de mouvements idéologiques comme ce fut un peu le cas au début des années 1960. La question surgit comme de l'intérieur, de l'évolution structurelle de l'école et des Églises. En réalité, c'est toute une série d'interrogations qui sont soulevées. L'éducation religieuse ne revient-elle pas aux familles et aux Églises? L'école actuelle dévalue-t-elle la dimension religieuse? La religion a-t-elle encore un sens pour les jeunes? Que devient l'éducation religieuse dans une société pluraliste? Possède-t-on les effectifs suffisants pour maintenir l'école confessionnelle? L'idée même d'éducation religieuse à l'école n'est-elle pas anachronique? Toutes ces questions laissent deviner la profondeur du changement qui s'est opéré au cours des dernières décennies.

3. D'une part, le statut de l'école s'est transformé. Il s'est précisé et affermi dans le sens d'une institution de plus en plus autonome, complexe, possédant sa cohérence et sa logique internes. L'école se conçoit spontanément aujourd'hui comme un instrument social de promotion personnelle et collective. D'autre part, le statut de la religion dans la société québécoise s'est également considérablement modifié. Il n'existe plus d'unanimité au plan des attitudes religieuses et il est fatal que cela déteigne sur les jugements concernant l'opportunité et l'importance de l'éducation religieuse à l'école. Celle-ci apparaît tour à tour comme une réalité capitale, importante, marginale, privée, dépassée, voire complètement étrangère. Autant d'opinions contrastantes, qui donnent peut-être rarement prise à de violents débats mais qui ne laissent pas de doutes sur le caractère inflammable de ce sujet.

4. Qu'il soit clair, dès le départ, que la question de l'éducation religieuse ne se pose pas de façon abstraite ou en termes théoriques. Elle surgit de la vie réelle, car l'éducation religieuse c'est d'abord et avant tout un fait, une réalité concrète imposante. Les écoles publiques sont dites catholiques ou protestantes et leur caractère confessionnel se trouve précisé dans les règlements édictés par les deux comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation. Au niveau élémentaire, la grande majorité des quelque 30,000 enseignants est appelée à dispenser l'enseignement religieux à raison de deux ou trois périodes par semaine. Au secondaire, on compte au delà de 3,000 professeurs chargés exclusivement ou partiellement d'enseignement religieux. En outre, aux deux niveaux réunis, il faut ajouter plus de 1,000 animateurs de pastorale et conseillers en éducation chrétienne et en enseignement religieux. Ce système entraîne avec lui le lot normal de problèmes courants: budget, horaire, embauche, normes, directives, programmes, etc. Ceux qui s'appliquent quotidiennement à régler ces questions risquent à la longue de ne plus voir l'éducation religieuse que sous un angle limité, comme en pièces détachées. Le tableau d'ensemble peut échapper à leur vue. Comme il peut aussi échapper à ceux qui déclarent le système actuel totalement dépassé.

5. La présente étude se donne comme objectif de reprendre la question de l'éducation religieuse dans son ensemble et surtout dans ses fondements. Tentant de dépasser les attaques ou les défenses trop souvent partielles et vulnérables, elle veut chercher à découvrir si l'éducation religieuse garde un sens dans l'école d'aujourd'hui et quel pourrait être son apport au projet éducatif. Pour y parvenir, il faudra commencer par démêler l'écheveau des diverses conceptions qui ont cours en matière d'éducation religieuse. L'expérience révèle en effet qu'en ce domaine tout le monde ne parle pas le même langage et que les univers de pensée sont parfois fort éloignés.

6. Remarquons que dans l'expression « éducation religieuse », il y a deux termes: éducation et religion. On prend trop souvent pour acquis que le sort de l'éducation religieuse dépend en tout point du sort réservé au mot « religion »: selon que ce mot évoque une valeur jugée permanente ou périmée, l'éducation religieuse se voit alors déclarée essentielle ou inutile. Nous croyons que le mot « éducation » est tout aussi important pour juger de l'éducation religieuse dans le cadre scolaire. En effet, l'idée qu'on se fait de l'éducation en général joue ici un rôle déterminant. Pour qui voit l'éducation d'une manière étroitement pragmatique comme un simple processus d'acquisition de connaissances en vue de « gagner sa vie », l'éducation religieuse peut paraître effectivement secondaire. Mais pour qui voit l'éducation comme une croissance de tout l'homme en vue d'« apprendre à être », la conclusion touchant l'éducation religieuse peut être fort différente. La présente étude opte d'emblée pour cette seconde façon de concevoir l'éducation et elle s'appuie sur la définition qu'en donne le rapport Faure de l'Unesco: « L'éducation se conçoit en vérité comme un processus de l'être qui, à travers la diversité de ses expériences, apprend à s'exprimer, à communiquer, à interroger le monde et à devenir toujours davantage lui-même » (3).

7. Au fond, cette étude nous place devant l'alternative suivante. Ou bien l'éducation religieuse est maintenue uniquement pour ne pas déplaire aux parents et aux Églises et pour éviter les débats; alors on la traite en parent pauvre, comme un sujet marginal, embarrassant et controversé. Ou bien elle est reconnue comme une partie intégrante du projet éducatif scolaire, comme un champ d'étude et de formation vraiment significatif; et alors on la considère comme un sujet qui touche aux racines mêmes de notre héritage culturel et du devenir des jeunes. D'un côté, c'est l'impasse à plus ou moins brève échéance. De l'autre, une voie ouverte sur une éducation plus authentiquement humaine.

première partie

l'arrière-pays des discussions

Au delà des motifs immédiats et déclarés qui dictent les décisions touchant l'éducation religieuse à l'école, il se trouve toujours un arrière-pays d'idées et de convictions implicites, rarement exprimées. De cet arrière-pays proviennent des alluvions nombreuses qui enrichissent ou embourbent les discussions.

Il vaut la peine dans un premier temps, d'explorer ce pays des « arrière-pensées » où prennent naissance les décisions. Il est nécessaire de mettre à jour la conception que chacun se fait de l'éducation religieuse. Sans ce premier travail de clarification des diverses approches, nulle concertation ne saurait être féconde, voire même simplement possible.

1. approche théologique

8. On peut aborder la question de l'éducation religieuse dans le cadre scolaire à partir principalement des données théologiques et des prises de position du Magistère de l'Église. C'est ce type d'approche qui a servi traditionnellement à expliquer la nature et le pourquoi de l'éducation chrétienne et de l'école catholique. Aussi les principes et les convictions qu elle véhicule demeurent-ils profondément ancrés dans l'esprit de beaucoup d'adultes: parents, pasteurs et administrateurs.

9. Selon cette optique théologique, l'éducation chrétienne se conçoit d'abord et avant tout à partir de la Révélation, plus précisément comme une conséquence du sacrement de baptême. « Du fait que devenus des créatures nouvelles, en renaissant de l'eau et de l'Esprit-Saint, ils sont appelés enfants de Dieu, tous les chrétiens ont droit à une éducation chrétienne » (4). Ainsi donc, sous l'éclairage de la foi, le concept d'éducation ne se limite pas à la maturation humaine, il englobe la destinée surnaturelle de l'homme. « Le but que poursuit la véritable éducation, déclare le décret conciliaire sur l'éducation chrétienne, est de former la personne humaine dans la perspective de sa fin suprême, en même temps que du bien des sociétés dont l'homme est membre, et dont une fois devenu adulte, il aura à partager les obligations » (5). Dans cette perspective, éduquer quelqu'un, ce n'est pas seulement développer et accomplir sa personnalité, c'est encore et indissociablement en faire un chrétien authentique. On se trouve ici en présence d'une définition théologique de l'éducation, en regard de laquelle toutes les autres conceptions seront fatalement jugées inadéquates ou incomplètes.

10. Voici les principales affirmations qui découlent de cette conception chrétienne de l'éducation et que le Magistère n'a cessé de rappeler dans ses documents.

- L'influence du foyer est première et fondamentale. Par conséquent, les parents ont le devoir grave d'éduquer chrétiennement leurs enfants.

- Les parents ont aussi le droit premier et inaliénable d'assurer à leurs enfants une éducation conforme à leurs convictions religieuses.

- Parmi les diverses instances éducatives, l'école demeure un moyen capital de formation et d'apprentissage. Elle est comme le prolongement de l'univers familial.

- L'Église entend être présente au monde scolaire et cela de deux façons: par le moyen de l'école catholique et par le témoignage des chrétiens qui oeuvrent dans les écoles non catholiques.

11. Précisons que dans la pensée ecclésiale traditionnelle l'école catholique reste le **moyen préférentiel** et privilégié pour assurer l'éducation chrétienne des jeunes générations. Que faut-il entendre au juste par « école catholique »? Quatre exigences principales pourraient la caractériser. 1) Associer dans un même acte l'éducation humaine et l'éducation chrétienne, de manière à ce que toutes les acquisitions de l'étudiant soient graduellement éclairées par la foi. 2) Créer un milieu et une atmosphère où règne un esprit évangélique de liberté et de charité. 3) Accorder une attention spéciale à la formation catéchétique, liturgique et apostolique afin d'aider les étudiants à devenir des croyants, des célébrants et des témoins. 4) Regrouper une communauté éducative solidaire au plan des convictions chrétiennes.

12. Le second type de présence de l'Église, qui se réalise par le témoignage des professeurs et élèves chrétiens dans les écoles non catholiques, concerne en réalité la grande majorité de la population scolaire mondiale. Il y a dans le monde moins d'un étudiant sur dix qui reçoit son éducation dans une école catholique (6). Le décret du Concile écrit: « L'Église a conscience de son grave devoir d'être présente, avec une affection et une aide toutes particulières, à ceux très nombreux qui ne sont pas élevés dans des écoles catholiques: par le témoignage de la vie de leurs professeurs et directeurs, par l'action apostolique de leurs camarades, et surtout par le ministère des prêtres et des laïcs qui leur transmettent la doctrine du salut » (7).

Valeur et insuffisances

13. Cette doctrine de l'Église en matière scolaire a une portée universelle. Elle s'adresse à l'ensemble des chrétiens du monde entier et, de ce fait, ne peut tenir compte des données particulières à chaque continent, à chaque pays. Elle propose un idéal, elle vise à fixer des points de repère, un ensemble de principes directeurs qui guident et éclairent ceux qui doivent, dans le concret des situations politiques, culturelles et sociales, inventer des formules acceptables. Cette doctrine fournit un éclairage utile et important, mais elle ne peut suffire à elle seule à décrire et régler la situation existentielle de l'école au Québec. C'est bien en vain qu'on chercherait à déduire des documents du Magistère le plan définitif pour l'éducation chrétienne scolaire en notre pays. Dans un article où il fait la part de la permanence et de l'insuffisance de la doctrine scolaire catholique, le théologien Raymond Laflamme écrit: « Rien n'est plus irritant que de voir déduire d'une manière mathématique des solutions institutionnelles de principes communs. Rien ne s'oppose davantage à la discipline morale que le procédé de certains moralisants qui règlent des problèmes pratiques à la façon dont en géométrie on tire une conclusion de la définition du triangle. Reconnaissons d'une part la valeur de certitude et de permanence de la doctrine scolaire de l'Église et d'autre part son insuffisance. C'est dire que le problème de l'école, dès lors qu'il se pose dans une société donnée, ne saurait se traiter ni se régler en se confinant au plan des seules déterminations communes et universelles » (8).

14. Notons tout d'abord qu'il existe une distance évidente entre la conception de l'école catholique telle que définie dans les documents officiels du Magistère et la situation scolaire au Québec. En effet, le modèle d'école catholique sous-jacent à ces documents correspond à un type bien précis d'institutions scolaires, c'est-à-dire celui qu'on retrouve dans les écoles appartenant à une communauté chrétienne ou à un diocèse, telles les « parochial schools » aux États-Unis et les « écoles libres » en France. Ce modèle ne peut donc s'appliquer au Québec sans nuances, du moins pas aux écoles publiques qui sont la propriété, non des Églises, mais de commissions scolaires, corps publics constitués en vue d'assurer les services éducatifs à toute une population. Il est vrai que ces commissions scolaires, aux termes mêmes de la loi, sont établies « pour catholiques » et « pour protestants »; mais, comme le stipule l'article 49 de la Loi de l'instruction publique, elles demeurent toutefois tenues d'accueillir les élèves autres que catholiques ou protestants dont les parents résident dans le territoire qu'elles desservent. Voilà un premier élément de situation qui revêt une importance capitale. En raison de ce caractère bien particulier à l'école publique québécoise d'être à la fois confessionnelle et commune, une définition appropriée de l'école catholique pour le milieu québécois s'impose. Il y a comme un rapatriement de cette définition à opérer.

15. Dans la recherche de cette définition québécoise de l'école catholique, il faudra tenir compte d'autres éléments tout aussi déterminants, notamment: la diversité ethnique, culturelle, sociale et religieuse qui caractérise de plus en plus le Québec; les différences marquées qui existent entre le secteur public et le secteur privé, de même qu'entre les divers niveaux, élémentaire, secondaire et collégial. On perçoit déjà que la notion d'école catholique ne saurait être entendue de manière univoque; elle doit au contraire donner lieu à des réalisations diversifiées, comportant des traits et des couleurs variés d'un milieu à un autre, d'un niveau à un autre. Soulignons en outre la nécessité de formuler la définition de l'éducation chrétienne dans une langue qui ne soit pas exclusivement théologique; autrement, elle risque de paraître incompréhensible à ceux qui, professionnellement, parlent à l'école la langue de la pédagogie et celle de l'administration.

16. L'opportunité de rechercher une définition de l'éducation chrétienne adaptée à la situation québécoise ne signifie pas le rejet complet du type d'école catholique qui transparaît à travers les textes du Magistère. Il est possible que ce type d'école soit réalisable dans des écoles privées, et peut-être même dans quelques écoles publiques situées dans certains milieux encore homogènes. Bien qu'il ne soit pas applicable à l'ensemble des écoles, ce modèle n'est pas pour autant dénué de valeur. Il propose en fait une école confessionnelle qui n'est pas de soi synonyme d'école « fermée » ou d'« école-ghetto » comme certains sont portés à le croire, ne jugeant de l'école catholique qu'à partir des souvenirs troubles de l'école de leur enfance. Il faut se garder ici de rejeter la formule à cause de certaines de ses déviations; ce serait confondre la réalité elle-même avec l'usage qu'on en a fait. Il demeure possible de concevoir une école qui se donne toutes les conditions favorables pour réaliser un

projet éducatif chrétien, sans pour autant verser dans le sectarisme, l'étroitesse d'esprit ou la médiocrité pédagogique. Même si ces glissements restent toujours possibles, la valeur de l'intuition éducative chrétienne demeure et son expérimentation peut apporter au système scolaire un élément appréciable de diversité et de saine complémentarité.

17. Depuis quelques années, certains groupes expriment le désir de revenir à une définition très rigoureuse de l'école catholique dans le secteur public. Leur revendication parfois bruyante manifeste une insatisfaction réelle par rapport à l'école actuelle, une sorte de nostalgie de la période de chrétienté, regret du temps où l'école était une réalité moins complexe et en harmonie spontanée avec les valeurs des familles et du milieu. Mais hormis les cas que nous avons évoqués plus haut, il n'existe pas d'autres solutions que l'acceptation d'une définition moins dogmatique et plus circonstanciée de l'école catholique. Les aiguilles de l'horloge ne se mettront pas à retourner en arrière. . .

18. Notons également un autre courant d'opinions qui se manifeste parmi les catholiques et qui préconise une présence de l'Église en éducation qui soit « prioritairement pastorale, basée sur les moyens qui sont propres à l'Église et faisant appel au témoignage des chrétiens, à leur regroupement et à leur activité libre » (9). Ce courant met de l'avant une conception nouvelle de la relation église-monde, inspirée de la pensée pastorale contenue dans le décret conciliaire **Gaudium et Spes.** Ceux qui s'inscrivent dans ce courant proposent que la présence de l'Église en éducation ne s'affirme pas seulement par le moyen de l'école confessionnelle, mais aussi par le témoignage de chrétiens oeuvrant dans des écoles non confessionnelles et y développant une action pastorale renouvelée. Cette proposition d'un autre mode de présence est restée pratiquement sans écho parce que l'attention demeure centrée sur le moyen préférentiel qu'est l'école catholique. Nous croyons cependant qu'il y a ici une orientation à retenir, une piste de réflexion qui pourrait aider à trouver des solutions variées à des situations qui se diversifient chaque jour davantage. Un modèle unique de présence risque de s'avérer tôt ou tard incapable de rendre compte de toutes les conjonctures. Ou alors il deviendra si élastique qu'à la fin il perdra toute couleur et toute identité.

19. Retenons un autre point important: la doctrine scolaire de l'Église établit une distinction entre l'éducation chrétienne et l'école catholique, distinction qui est trop peu souvent respectée. Or cela engendre des confusions fâcheuses et risque d'enfermer toutes les discussions dans de véritables impasses. Rappelons que le projet d'éducation chrétienne est vaste et large comme la mission même de l'Église qui se doit d'éduquer la foi à tous les âges et dans tous les milieux. Ce projet ecclésial déborde donc le projet scolaire qui est limité à un temps, l'âge de la scolarisation, et à un lieu, l'école. Aussi est-il abusif d'employer l'expression « éducation chrétienne » pour signifier l'activité pastorale qui s'accomplit à l'école; il serait plus exact de parler de « la pastorale dans le monde scolaire ». Mais il existe un risque de confusion plus grave: ce serait d'identifier une fonction de l'Église, savoir sa mission éducative,

avec une des institutions où s'exerce cette fonction, en l'occurrence l'école catholique. Il faut éviter de confondre fins et moyens. Les principes mêmes de l'éducation chrétienne peuvent servir de fins à l'action éducative accomplie dans n'importe quel type d'école. L'école catholique constitue un moyen, moyen privilégié il est vrai, de réaliser les objectifs de l'éducation chrétienne dans le monde scolaire. Mais, à vouloir lier trop étroitement l'éducation chrétienne et l'école catholique, c'est-à-dire la fin et un moyen particulier, on se ferme à tous les choix et on s'enferme dans l'alternative paralysante: école catholique ou école neutre.

20. Dans le contexte d'une approche théologique de l'éducation religieuse à l'école, on ne peut passer sous silence un tout récent mouvement qui préconise une formation religieuse de type charismatique. Par exemple, certains souhaitent que l'enseignement religieux se transforme en annonce prophétique de Jésus Christ « à temps et à contretemps », que l'école devienne un lieu d'expérience mystique et de conversion radicale. Il serait hâtif et présomptueux de porter un jugement sur les courants nouveaux qui agitent la scène religieuse: mouvement charismatique chez les catholiques, mouvements pentecostistes, etc. Déjà, par leur persistance et leur ampleur, ces mouvements ébranlent les pronostics faciles de l'évanescence du spirituel et ils embrouillent les schémas séculiers d'analyse sociologique. Mais il serait bien aventureux de se mettre à confectionner immédiatement des modèles d'éducation religieuse qui conviendraient parfaitement à ces courants de ferveur renaissante. Quelqu'un a fait remarquer un jour que celui qui épouse trop vite l'esprit d'une époque ne tardera pas à se retrouver veuf (10).

2. approche séculière

21. Cette deuxième approche aborde la question de l'éducation religieuse à l'école à partir principalement de considérations d'ordre sociologique. Au point de départ, on trouve cette double affirmation: le Québec est devenu aujourd'hui une société **séculière** et une société **pluraliste.** Sécularisation et pluralisme. Ce sont les deux concepts clefs qui servent de grille de lecture et d'analyse depuis une décennie. Deux mots tant de fois répétés qu'ils sont devenus aujourd'hui des « évidences » que tout le monde se croit obligé d'admettre. Deux phénomènes qui ont pour effet de changer l'ensemble du décor en éducation religieuse et d'obliger ainsi à repenser de fond en comble l'éducation chrétienne à l'école. Reconnaissons cependant que ces deux mots « auréolés » demeurent passablement nébuleux dans l'esprit de beaucoup; il importe d'en préciser la signification.

22. Le terme **sécularisation**, au sens strict, désigne le processus historique selon lequel la société et la culture se libèrent de la tutelle du contrôle religieux. Ainsi parle-t-on de la **sécularisation des institutions sociales et des canaux culturels.** En ce sens, on a raison de dire que le Québec s'est sécularisé depuis l'après-guerre à tous les plans: coopératif, syndical, hospitalier, éducationnel, politique, etc. La sécularisation ne comporte en elle-même rien de négatif; elle implique que la société civile prend en main les fonctions temporelles qui relèvent d'elle. On peut même dire qu'elle entraîne des effets bénéfiques: elle fait apparaître la densité propre à chaque fonction, elle remet chacun et chaque chose à sa vraie place, et d'abord la religion elle-même qu'elle libère de tâches supplétives accaparantes pour la rétablir dans ses fonctions premières d'évangélisation et de sanctification.

23. Le vocable **sécularisation** revêt un autre sens, plus large et plus diffus: il traduit l'expérience personnelle du croyant qui éprouve en notre temps le sentiment de l'affadissement de la foi, de l'évanescence du surnaturel, de l'évanouissement des préoccupations religieuses, bref le sentiment du silence ou de l'absence de Dieu. Le monde désenchanté, l'homme seul laissé à ses tâches profanes! On parle en ce cas de la **sécularisation de la conscience** et donc d'un processus intérieur à l'esprit humain qui annoncerait la mort du surnaturel. Aux yeux de certains, ce déclin de la conscience religieuse constitue une « évidence », une fatalité de la société moderne. Ils ne craignent pas de multiplier les évidences pompeuses sur la sécularisation: l'attitude religieuse serait d'un autre âge, les jeunes ne s'intéresseraient plus à la religion, il n'y aurait plus d'interrogations métaphysiques sur le sens de la vie. C'est ainsi que de la réflexion sur la sécularisation il est possible de glisser dans le « sécularisme », qui fonctionne comme une nouvelle idéologie, une nouvelle vision du monde close sur le « dogme » de l'estompement progressif de la réalité religieuse.

24. Le pluralisme est en quelque sorte « le frère jumeau » de la sécularisation (11). Il s'applique à toute situation où plusieurs visions du monde coexistent dans une sorte de marché libre des conceptions de l'homme et de la vie. C'est le contraire du monolithisme, situation où ne prévaut qu'une seule conception de l'univers. D'une certaine manière, le caractère pluraliste de la société québécoise saute aux yeux, car chacun est susceptible d'y rencontrer diverses interprétations du monde: chrétienne, spiritualiste, matérialiste, hédoniste, marxiste, etc. La fragmentation sociale en de multiples sous-sociétés ou contre-cultures établissant chacune leur univers de signification (société jeunesse, hippies, groupes ethniques, monde des défavorisés, etc.) ajoute encore à la multiplicité des points de vue. C'est toute cette diversité ethnique, culturelle, sociale, économique et religieuse qu'évoque le mot **pluralisme.** Ajoutons qu'une forme nouvelle de diversité prend aujourd'hui une importance majeure en éducation chrétienne: il s'agit de la diversité qui se manifeste à l'intérieur des Églises et notamment au sein de l'Église catholique. Qu'il suffise de rappeler combien la gamme des styles d'appartenance à l'Église et d'adhésion à la foi chrétienne s'est élargie depuis le concile Vatican II. Ce pluralisme **interne** à la communauté chrétienne vient s'ajouter au pluralisme **externe** de la société globale et il accroît d'autant la complexité des situations.

25. À partir de ces deux concepts — sécularisation et pluralisme — on peut faire de multiples lectures de la situation québécoise. On peut conclure à divers modèles d'école et d'éducation religieuse: école neutre pour tous éliminant tout propos religieux à l'école, école non confessionnelle prévoyant un enseignement religieux commun ou diversifié, mise en place d'un double système confessionnel et non confessionnel, etc. Peu importe pour l'instant les modèles proposés; ce ne sont pas eux qui nous intéressent ici, mais bien plutôt l'arrière-pays où se fabriquent ces modèles. Ce qu'il faut examiner et vérifier, ce sont les postulats de départ, les « évidences » sur lesquelles on bâtit les modèles et d'où découlent les solutions pratiques. Ici, en l'occurrence, il importe de contrôler les deux évidences qui ont nom « sécularisation » et « pluralisme ». Ces deux phénomènes ont-ils vraiment la force de l'évidence qu'on leur accorde spontanément?

Valeur et insuffisances

26. Il est incontestable que la sécularisation et le pluralisme sont deux phénomènes qui marquent la société québécoise et qui ont une influence déterminante pour l'éducation religieuse scolaire. On peut même dire que nombre de difficultés entourant présentement l'éducation chrétienne à l'école proviennent d'une reconnaissance trop tardive ou trop partielle de l'impact et de l'ampleur de ces deux phénomènes dans des milieux qui se croyaient hier encore « protégés » et « pas encore rendus jusque là ». Il faut cependant noter que la sécularisation et le pluralisme sont des **processus.** Comme tels, ils traduisent une évolution, ils comportent des **degrés**, ils se retrouvent plus ou moins accusés selon les milieux et les niveaux. Ils ne s'abattent pas sur un pays comme une per-

turbation atmosphérique qui frapperait également et en même temps toutes les régions. Certains semblent le croire qui déclarent avec une assurance étourdissante que le Québec est maintenant sécularisé, comme si ce qui vaut pour les campus de Berkeley et de Harvard était également vrai pour l'Université du Québec à Montréal, le collège de Lévis-Lauzon, l'école secondaire de Mistassini et l'école élémentaire de Saint-Isidore. La sécularisation et le pluralisme marquent tous les milieux mais selon une intensité variable dont il importe de tenir compte. À ce sujet, la division usuelle entre zones urbaines et zones rurales se révèle éclairante en partie seulement, car les premières ont tendance à se déclarer immédiatement « très durement frappées » et les secondes « épargnées », ce qui peut être inexact dans les deux cas. Au plan des mentalités religieuses, il peut exister autant de différence entre Saint-Henri, Outremont et Rosemont qu'entre Saint-Jérôme, Québec et Matane.

27. Concrètement, dans beaucoup d'endroits, une lecture moins dogmatique et moins nivelante s'avérerait plus réaliste et plus respectueuse de la situation socio-religieuse. Autrement, par un curieux retour des choses, les concepts mêmes de sécularisation et de pluralisme érigés trop vite en « évidences » empêchent de voir et de saisir la diversité réelle des milieux. Par exemple, touchant le pluralisme interne à l'Église catholique, un long travail de réflexion et d'analyse s'impose afin d'arriver à mieux comprendre la diversité des attentes des parents. Il serait trop facile de faire table rase de tout en condamnant l'inconséquence ou l'hypocrisie des parents.

28. De même en ce qui concerne le concept de sécularisation de la conscience, il convient de se garder des analyses sociologiques où les petits groupes soit-disant « avancés » deviennent la norme à laquelle la population globale doit être mesurée. Des sociologues sérieux commencent à mettre en doute certaines affirmations-clichés que supporte mal l'évidence empirique. Citons ici Peter Berger et Andrew Greeley. Le premier fait remarquer: « Il serait extrêmement naïf de croire que la mort du surnaturel puisse être observée identiquement dans tous les secteurs de notre civilisation ou que tous ceux qui en ont eu connaissance l'expérimentent de la même façon. Il subsiste des milieux religieux et théologiques où la crise est tout au plus confusément perçue comme une menace extérieure lointaine. D'autres milieux commencent à la ressentir directement, mais elle est encore « en chemin ». Ailleurs la crise est à son paroxysme, elle atteint en profondeur la pratique, la foi et la pensée religieuses. En certains secteurs, enfin, le croyant ou le théologien se retrouve seul au milieu d'un champ de ruines » (12). Pour sa part, Andrew Greeley écrit: « En tant que sociologue, il m'a toujours semblé qu'une bonne partie des écrits théologiques sur la soi-disant sécularisation laisse beaucoup à désirer. Un grand nombre de théologiens, je crois, se sont trop empressés de proclamer l'existence de l'homme areligieux, quoi qu'il y ait vraiment très peu de données sociologiques pour confirmer cette existence » (13). Quand on a une idée un peu moins simplifiée du phénomène de sécularisation et du pluralisme religieux, et quand on s'approche assez de la réalité pour percevoir le relief de la carte religieuse du Québec, on sent le besoin de modèles d'analyse mieux adaptés à une géo-

graphie complexe. On bâtirait à tort une pensée concernant l'éducation religieuse sur la seule base de la sécularisation.

29. D'un autre côté, la perspective séculière souligne avec justesse que l'éducation trouve aujourd'hui ses motivations et ses objectifs ailleurs que dans la religion et que les tâches de civilisation et de culture sont autres que les tâches d'évangélisation. Cette altérité n'est pas encore partout admise: on observe des îlots où la confusion persiste entre les fonctions de l'école et celles de l'Église ou de la paroisse. L'éducation religieuse scolaire, quelle que soit la forme qu'elle prenne, ne peut avoir d'avenir à l'école que s'il est clair, au départ, que l'autonomie des objectifs de l'institution scolaire est reconnue et respectée.

30. Cependant, s'il est utile de distinguer les fonctions, il peut être dommageable de les morceler à l'extrême. La mentalité séculière est parfois portée à le faire, suivant en cela l'exemple du travail industriel. C'est ainsi que l'on suggère souvent que la fonction religieuse s'exprime à l'école par le moyen d'un service de pastorale, situé à côté d'autres services comme ceux de la santé, de l'orientation, des sports, etc. L'idéal serait alors de donner un « service » à chaque fonction, multipliant ainsi les comptoirs où chaque étudiant vient chercher ce dont il a besoin. Cet alignement de services paraît idéal; et quand le système va jusqu'à ouvrir un comptoir religieux, il faudrait en célébrer le libéralisme et la générosité. En pratique cependant, il n'est pas du tout certain que la juxtaposition de services permette un projet éducatif vraiment intégré. Créer un milieu éducatif, c'est plus que rassembler des services. Le poème sera toujours plus qu'un simple alignement de mots, et l'homme, plus qu'une addition de fonctions. On peut concevoir le service de pastorale et l'enseignement religieux comme une sorte d'enclave concédée aux Églises, comme une sorte d'appendice chargé de répondre aux attentes des consciences individuelles. Cette vision séculière reste pourtant en deçà d'une perspective où l'éducation religieuse serait intégrée de plein droit dans le projet éducatif d'une institution d'enseignement.

3. approche pragmatique

31. À la différence des deux premières approches qui recèlent un arrière-fond théorique, cette troisième approche se caractérise par une attitude pragmatique face aux questions d'éducation religieuse scolaire. D'entrée de jeu, les tenants de cette approche se refusent à établir des théories générales pour s'appliquer plutôt à tirer plein profit des possibilités actuelles et à rechercher au fur et à mesure de l'apparition des problèmes les solutions les mieux adaptées à la situation locale. Ils jugent inutile de s'engager dans de longues discussions sur la confessionnalité, l'école catholique, etc. Pour eux, la définition de l'école confessionnelle ne tiendra jamais dans une phrase ou dans un paragraphe et la valeur de la présence chrétienne à l'école ne se laissera jamais mesurer pleinement par les sondages et les enquêtes. À leurs yeux, ce sont des réalités qui se vivent d'abord dans l'épaisseur des situations et qui se construisent au fil des jours à même une action et une animation constantes.

32. Pour qui adopte cette perspective, l'issue heureuse ou malheureuse de toute situation dépend d'abord et avant tout de la qualité des personnes et de l'à-propos de leur action. Certes, les contraintes ne manquent pas et elles sont de tous ordres: horaire, mécanographie, transport, programmes, apathie, nombre, budget, etc. Mais de nombreuses possibilités restent offertes. Possibilités au plan des structures, telles que garanties par la loi scolaire et les règlements du ministère de l'Éducation. Possibilités au plan de l'organisation scolaire et de la pédagogie, telles que définies dans les règlements du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation et prévues dans les programmes d'enseignement et de vie étudiante. Possibilités enfin au plan des personnes, car la disponibilité et la générosité demeurent grandes lorsqu'on sait proposer des projets valables. La tâche principale consiste à actualiser ces multiples possibilités. Pour y parvenir, il faut assurer à l'intérieur de l'école une présence active, lucide, critique; et prêter aussi une attention assidue à tous les aspects de la vie scolaire et notamment aux décisions susceptibles de marquer l'orientation de toute l'école.

33. Toujours selon cette approche, le pluralisme et la sécularisation ne sont pas des mots au sujet desquels il convient de spéculer longuement; ce sont des phénomènes réels auxquels il importe de trouver des solutions particulières à chaque milieu. Par exemple, en raison des circonstances, on décidera que les enfants catholiques de tel endroit iront à une école protestante tout en recevant des services confessionnels adéquats; et ainsi naît, sans tambour ni trompette, une école qu'on peut dire « multiconfessionnelle », valable pour cet endroit précis. Ailleurs, dans une banlieue pluraliste, ce sont les parents qui prendront l'initiative de demander une clarification de la situation de l'enseignement religieux et exigeront que soient mis au point des programmes susceptibles de répondre vraiment à la diversité du milieu. Dans une grande école située en quartier urbain défavorisé, voici qu'une célébration pénitentielle rassemblera presque tout le personnel étudiant et enseignant de l'institution

parce qu'elle aura été bien présentée et bien menée. On le voit, selon l'optique de cette approche, il faut viser à définir les situations à la base, accepter de régler les problèmes un à un, non pas à partir de grandes théories ou de positions dogmatiques, mais à partir d'un alliage de sens pratique, de sens démocratique et de sens pastoral.

34. Le plus souvent cette approche pragmatique ne sous-estime ni les principes théologiques, ni les courants actuels au sein d'une population de moins en moins unanime, ni les avantages et désavantages des structures confessionnelles. Elle cherche à tenir compte de tous ces facteurs dans la recherche de solutions acceptables. Cette attitude d'esprit est celle de beaucoup d'administrateurs, de parents, d'enseignants et d'animateurs, qui ont compris qu'ils doivent accepter le pluralisme actuel sans pour autant renoncer à exprimer leurs convictions. La commission Dumont s'inscrivait dans ce sens lorsqu'elle écrivait: « Tous doivent prendre conscience que l'action des chrétiens agissant dans le monde scolaire se situe dans un contexte pluraliste. Ceci implique, au départ, que chacun prenne pour acquis que les différents groupes ne sont pas nécessairement d'accord sur les fins et sur les valeurs. Comme ces groupes vivent sur le même territoire, dans la même ville ou le même village, ils doivent inlassablement rechercher des solutions pratiques qui leur permettent de vivre ensemble en se respectant et en s'acceptant différents. Cela est moins affaire de théories générales que d'aménagements concrets selon les milieux diversifiés qui forment le Québec » (14).

Valeur et insuffisances

35. Cette approche comporte des avantages évidents. Elle se caractérise d'abord par sa grande souplesse qui laisse place à l'expression des diversités régionales et locales. Elle permet d'accepter les solutions et les accommodements qui rendent possible la co-existence dans le respect des différences. Elle incite à être présent et vigilant aux carrefours où se prennent les décisions qui concernent le futur de l'école. À court terme, elle paraît l'attitude la plus efficace et la plus raisonnable.

36. Mais cette approche a aussi ses points faibles et elle est critiquable sous au moins deux aspects. Premièrement, elle a le défaut de ne pas dévoiler ses points de repère, de ne pas mettre au clair les modèles pastoraux ou éducatifs qui la sous-tendent. Personne n'est dupe en effet: derrière les solutions dites « pratiques » il se trouve infailliblement des théories qui se faufilent et qui demeurent innommées. Cette approche risque de devenir comme un vaste parapluie capable de recouvrir toutes les tendances: ultraconservatrice, traditionnelle, progressiste, sécullariste, etc. En ce sens, elle demeure une approche ambiguë que chacun peut exploiter dans le sens de ses options plus ou moins avouées. C'est pourquoi il devient nécessaire, à un moment ou l'autre, de faire émerger et de clarifier ces « options » qui orientent les décisions. Qu'on le veuille ou non, il y a ici aussi un arrière-pays de théories plus ou moins générales qui influencent les aménagements concrets.

37. Deuxièmement, cette approche manque de vision. Axée sur le court terme, elle peut se révéler efficace dans l'immédiat, mais ruineuse à longue échéance. L'« opportunité » et le « provisoire » sont au mieux des données extrêmement fragiles et limitées. Que sera devenue l'école dans cinq et dix ans? Quelle place pourra y occuper l'éducation religieuse? L'école confessionnelle a-t-elle un avenir? Quelles formes d'enseignement religieux faut-il préconiser? Voilà autant de questions auxquelles les parents, les enseignants, les pasteurs voudraient obtenir des réponses. Or l'approche pragmatique délaisse ce genre de questions et maintient l'imprécision au niveau des principes et des orientations fondamentales. Ceux qui voudraient une école plus strictement confessionnelle dénoncent cette attitude qui, à leurs yeux, revient au laisser-faire et signifie l'érosion constante de l'éducation chrétienne. D'autres croient y déceler une attitude opportuniste de la part des représentants de l'Église, une stratégie pour éviter les retournements subits et pour maintenir le statu quo.

38. À son tour, l'approche pragmatique se révèle donc insuffisante. En creux, elle laisse entrevoir le besoin de dégager certaines lignes prospectives touchant le rôle et la place de la religion dans le monde scolaire. Bien sûr, il y a dès maintenant des possibilités et des réalisations intéressantes; mais on note aussi des fluctuations, des hésitations et des dilemmes qui ne pourront être surmontés qu'à l'aide d'une vision renouvelée et plus cohérente.

deuxième partie

pour une approche éducative

Il faut reprendre la question de l'éducation religieuse à l'école à partir d'une perspective nouvelle. En effet, à l'examen, les trois approches précédentes se révèlent insuffisantes. Les facteurs théologiques, sociologiques et pratiques qu'elles soulignent ont leur importance, mais ils ne sauraient tenir la première place. Toutes trois d'ailleurs demeurent incapables de rallier un consensus vraiment généralisé.

Le nouvel angle d'approche que nous allons adopter se situe d'emblée du côté du projet éducatif que l'école québécoise tente présentement de se donner. Au centre de la réflexion, il y a l'étudiant et les exigences concrètes de l'apprentissage de la dimension religieuse de la vie. Nous croyons que l'éducation religieuse devrait être pensée et organisée en fonction de cette visée éducative.

1. une partie intégrante du projet éducatif

39. Pour percevoir l'originalité de cette approche éducative, il faut renoncer au départ à considérer l'éducation religieuse comme un sujet à part, une zone réservée, un terrain occupé par de multiples autorités soucieuses d'y faire valoir leurs droits. Il faut plutôt chercher à prendre le projet scolaire dans son ensemble et s'efforcer d'en saisir l'ampleur et les exigences. Isoler l'éducation religieuse parce qu'elle touche aux consciences individuelles, parce qu'elle concerne aussi les parents et les Églises ou qu'elle constitue un élément « important comme la prunelle des yeux », c'est verser dans la tendance qui porte à sectionner tous les aspects de l'éducation. C'est surtout vouer l'éducation religieuse scolaire à n'être jamais qu'une sorte d'à-côté ou d'appendice de la vie scolaire. Si l'éducation religieuse n'entre pas pleinement dans le projet scolaire, elle n'a pas sa place à l'école.

40. Trois postulats servent de base à cette approche. Le premier peut se formuler ainsi: **l'éducation religieuse dispensée à l'école doit pouvoir se légitimer en termes éducatifs.** L'institution scolaire a comme finalité propre l'éducation, entendue comme un processus visant à assurer la croissance totale de la personne. C'est pourquoi elle se donne un projet éducatif qui ambitionne d'aider l'étudiant à parvenir au plein-être. En conséquence, tout ce qui se déroule à l'école doit se référer à ce projet et contribuer à sa réalisation. Devant toute fonction ou tâche qui ne conviendrait pas à sa nature ou à son projet, l'école, comme tout organisme, éprouvera un sentiment de « rejet ». L'éducation religieuse est appelée à faire la preuve de sa compatibilité avec le projet scolaire et à dire quelle contribution elle peut lui apporter.

41. Le deuxième postulat est le suivant: **l'éducation aujourd'hui ne peut être que continue et permanente.** Ce postulat est devenu un truisme dans le monde des éducateurs, mais il contient une vérité lourde de sens et il commence à peine à se traduire dans les faits. Le temps de scolarisation n'est qu'un moment, un temps fort, d'un processus qui englobe l'âge pré-scolaire et les âges post-scolaires. De même l'école n'est qu'un lieu, un lieu important, où s'exerce l'activité éducative. Tout cela est éminemment vrai dans le domaine de l'éducation religieuse. Celle-ci ne peut être envisagée aujourd'hui que sur le fond de scène de toute la vie et non plus dans le décor restreint de l'école. Elle s'accomplit au fil des événements et des expériences, dans des groupes et des communautés multiples. Elle est un processus d'apprentissage du sens qui se poursuit tout au long de la vie, dans les ombres des sens menaçés, des contresens et non-sens sans cesse renaissants, des sens inaperçus ou à peine entrevus.

42. Le troisième postulat rappelle une donnée fondamentale en éducation: **le centre de toute l'activité éducative, c'est le sujet qui apprend** . En effet, l'acteur et l'auteur principal en éducation, c'est l'étudiant. C'est en lui que s'accomplit le processus éducatif, c'est lui qui s'éduque. Pour dire cette vérité première, le jargon des experts en éducation parle du « s'éduquant », de l'« apprenant ». Un poète dit tellement mieux les choses: « Aucun homme ne peut rien vous révéler sinon ce qui repose déjà à demi endormi dans l'aube de votre connaissance. S'il est vraiment sage, le maître ne vous invite pas à entrer dans la maison de sa sagesse, mais vous conduit plutôt au seuil de votre esprit. Le musicien peut chanter pour vous la mélodie qui est en tout espace, mais il ne peut vous donner l'oreille qui saisit le rythme, ni la voix qui lui fait écho » (15). Si l'« apprenant » se trouve ainsi au centre de l'activité éducative, tous les services éducatifs — enseignement, administration, structures, régime pédagogique — devraient normalement être axés sur lui. Là se trouve la clef de voûte de tout le système scolaire, comme l'a rappelé avec insistance le Conseil supérieur de l'éducation, en 1970, en proposant à tous ceux qui oeuvrent dans le champ de l'éducation une réflexion sur l'activité éducative (16). L'éducation religieuse, dans la mesure même où elle se veut une action foncièrement éducative, ne peut que reconnaître ce postulat.

Renouvellement des perspectives

43. Déjà la simple mention de ces trois postulats permet d'entrevoir un renouvellement, sinon un renversement des perspectives dans l'examen des questions touchant l'éducation religieuse à l'école. La problématique n'est plus d'abord de nature théologique, sociologique ou pragmatique, elle est avant tout d'ordre éducatif: elle met de l'avant les principes éducatifs et les exigences de l'apprentissage. L'angle d'approche s'élargit à une éducation continue tout au long de la vie, de telle sorte qu'il devient indispensable de tenir compte de l'influence et de l'apport éducatif des autres instances que l'école. Enfin, l'approche éducative remet le sujet ou l'« apprenant » au coeur de l'éducation religieuse et invite à tout revoir en fonction de lui: programmes, contenu, pédagogie, organisation et structures. Tout ceci n'est encore qu'un premier aperçu à partir d'une perspective nouvelle; peu à peu, de ce poste d'observation, nous pourrons revoir sous un jour neuf les données de l'éducation religieuse scolaire, comme un paysage familier redécouvert à partir d'un belvédère jusque-là inconnu.

Argument central

44. Pour arriver à mieux saisir le sens de l'approche proposée, il convient d'en préciser immédiatement l'argument central. L'éducation religieuse a-t-elle une place à l'école? Nous répondons oui, parce que l'éducation religieuse fait partie intégrante d'un projet éducatif ouvert. Cette réponse s'appuie sur une double argumentation portant sur la conception du sujet « apprenant » et sur la conception de la religion.

1. *L'apprenant: un être en quête de sens*

45. Au point de départ de tout projet éducatif, il y a une certaine conception de l'enfant ou de l'adolescent, un jugement porté sur leurs capacités et leurs possibilités de développement. Tout le monde admet aisément que l'éducation doive assurer les quatre apprentissages suivants: a) un apprentissage **corporel** par l'éducation physique, les soins de santé, etc.; b) un apprentissage **linguistique et artistique** par la lecture, l'écriture, l'expression orale, graphique, musicale, etc.; c) un apprentissage **scientifique** par le calcul, les mathématiques et les sciences; d) enfin un apprentissage des **réalités humaines et sociales**. On a parfois tendance à limiter ce dernier point à la formation personnelle, civique, économique et sociale. C'est s'arrêter arbitrairement en cours de route et délaisser une importante « région de l'être ».

46. En effet, l'homme est « un animal en quête de sens » (17). Ainsi les enfants ont-ils un sens inné de l'admiration et de l'émerveillement. Très tôt, ils posent des interrogations qui ont une portée profonde, illimitée: pourquoi le mal? pourquoi la mort? pourquoi la vie? Ils ne manquent pas d'ailleurs de remarquer les phénomènes religieux qui se passent au foyer ou dans leur milieu et de participer d'une manière ou d'une autre aux attitudes et aux pratiques religieuses de leurs parents et de leurs amis. Les adolescents, pour leur part, éprouvent comme pour la première fois le besoin de trouver sens aux êtres et aux situations; ils font l'expérience fascinante d'inventer eux-mêmes des significations, de donner sens à leur vie. Pourquoi l'éducation scolaire formerait-elle une conspiration du silence autour de ces questions? Pourquoi se limiterait-elle aux questions dites « concrètes » portant sur le **quoi** et le **comment** des choses, laissant délibérément de côté les autres questions tout aussi réelles qui concernent le **pourquoi** des êtres? Refuser de reconnaître ce registre d'interrogations et de recherches, c'est restreindre sans raison les possibilités de développement des étudiants. L'école moderne qui se réclame d'un projet éducatif ouvert et global se doit de rendre possible cette recherche de sens, d'ouvrir l'accès à cette « région de l'être » qui fait partie du vrai pays de l'homme. Il paraît donc normal qu'elle accepte dans la définition même de son projet de sensibiliser les jeunes aux préoccupations de type moral et religieux et de les assister dans leur recherche de significations qui font vivre.

2. *La religion: un champ de signification*

47. Par sa nature même, la religion constitue un univers de signification. La sémantique du mot « religion » demeure complexe, mais comme le laisse entendre son étymologie même, la religion a pour rôle de relire (relegere) le monde afin d'en découvrir le sens; ou encore de relier (religare) le monde, c'est-à-dire de lui faire prendre sens en établissant des réseaux de signification. Fondamentalement, l'attitude religieuse correspond à une re-lecture et à une réinterprétation du monde, de l'homme et de la transcendance. Il serait pour le moins surprenant que l'école fermât ce champ de signification à des jeunes qui précisément

sont en train d'élaborer un sens au monde. La religion peut leur apporter non pas le message de sens tout faits mais celui d'un sens à inventer et à parfaire. Elle peut leur apporter la force structurante d'une vision du monde et le fruit de la recherche religieuse d'innombrables générations humaines. Elle peut leur apporter un éclairage significatif sur des questions que ni la science ni la technologie n'arrivent à élucider, puisque ni l'une ni l'autre ne peuvent exprimer le tout de l'homme.

48. Alors qu'hier encore la science semblait posséder le monopole de l'accès à la connaissance, voici qu'à la suite de diverses prises de conscience face à la pollution de l'environnement, aux « prisons dorées » de la société d'abondance et aux manifestations des contre-cultures, on assiste présentement à une redécouverte des autres voies qui de tout temps ont conduit au savoir: voie de l'expérience, de l'art, de l'idéologie, de la religion. Pendant un temps, on a cru qu'il n'existait qu'une seule langue, la langue scientifique, et certains continuent de préconiser cette forme d'unilinguisme. Mais il est clair aujourd'hui qu'en plus du langage des chiffres et des machines il existe d'autres manières d'exprimer et de comprendre le monde: langage expérientiel, langage artistique, langage philosophique, langage religieux. Les jeunes sont parfois les premiers à reconnaître la valeur et à revendiquer les droits des « autres » langues. L'école qui entend se donner un projet éducatif ouvert doit rendre possible l'apprentissage de toutes ces « langues » de l'homme. Aucune d'entre elles ne peut être déclarée langue « seconde » ou « secondaire » car tout homme devrait pouvoir les manier aisément pour être capable de se dire pleinement.

49. À cette argumentation on peut objecter que le langage religieux est devenu aujourd'hui inusité et « irrelevant ». Mais, comme nous l'avons noté précédemment, il faut se garder ici des conclusions parfois faciles d'une sociologie superficielle. Le sociologue américain Andrew Greeley soutient que les fonctions de la religion demeurent aujourd'hui tout aussi actuelles et signifiantes qu'elles pouvaient l'être autrefois (18). Il ramène ces fonctions à cinq et leur donne des appellations qui représentent autant de besoins fondamentaux ressentis avec acuité par les citoyens de la société moderne. 1) Fonction de **signification**: la religion a pour rôle de révéler le sens profond des réalités humaines. 2) Fonction d'**appartenance**: la religion noue des liens de communion, elle crée des communautés de pensée, de célébration, d'engagement. 3) Fonction d'**intégration**: la religion permet d'accepter et d'intégrer des zones d'existence ou des univers encore indomptés et menaçants (l'avenir, le moi profond, les divisions sociales). 4) Fonction de **contact avec le sacré**: la religion met en relation avec le divin par les rites, les fêtes, les sacrements. 5) Fonction de **guide moral**: la religion donne des pôles de référence pour le choix des valeurs et le discernement dans l'action. C'est dans la ligne de ces cinq fonctions qu'il faut voir l'apport particulier de l'éducation religieuse au projet éducatif de l'école.

50. La conclusion est nette: pour qui accepte de considérer l'éducation religieuse dans une perspective éducative, il ne fait pas de doute que celle-ci doive faire partie intégrante d'un projet éducatif ouvert et libéral. Bien sûr, il sera nécessaire de préciser plus loin les modalités concrètes de cette éducation. Mais, au niveau des principes éducatifs, lorsque l'on met de côté les héritages trop lourds et les a priori politiques, historiques ou religieux, la légitimité de l'éducation religieuse dans le cadre scolaire ne saurait être contestée. On peut considérer que cette dimension religieuse est incluse dans le concept de l'homme complet que met de l'avant le rapport de l'Unesco comme finalité à l'éducation. « L'éducation, à commencer par l'école, suit une mauvaise voie dans la mesure où elle ne respecte pas la pluralité de la nature humaine, condition nécessaire pour que l'individu ait chance de se développer d'une manière satisfaisante, pour lui-même et pour les autres. Le développement équilibré de toutes les composantes de la personnalité humaine commande en effet le plein essor des attitudes complémentaires de l'individu, que l'éducation a pour but de susciter et de former. . . Tels sont les termes globaux de cette finalité fondamentale: l'intégralité physique, intellectuelle, affective et éthique de l'être, de l'homme complet » (19).

2. quatre conditions de réalisation

51. Quelles sont les conséquences du déplacement de perspective proposé? Il peut être relativement facile d'accepter les principes évoqués jusqu'ici, mais les difficultés surgissent au stade de leur mise en oeuvre. C'est pourquoi il importe d'examiner les retentissements de cette approche dans l'exercice même de l'éducation religieuse à l'école. Nous allons préciser quatre normes de réalisation à partir des exigences inhérentes à l'apprentissage de la dimension religieuse. Ces exigences portent sur les points suivants: la méthode à suivre, le contenu à proposer, le climat scolaire exigé et enfin le type de collaboration attendue de la part des parents et des autres instances éducatives.

1. Concernant la méthode: une pédagogie de cheminement

52. Le processus éducatif réclame une attention constante à la motivation, à l'intérêt et au rythme de l'étudiant. « Un apprentissage authentique n'est jamais forcé ni imposé de l'extérieur. L'étudiant n'apprend et ne retient que les connaissances qu'il découvre par sa vie quotidienne » (20). D'où la nécessité, quel que soit le domaine éducatif, de suivre une pédagogie de cheminement, une pédagogie qui accompagne l'étudiant dans ses expériences et dans ses découvertes. Une telle pédagogie s'oppose à la pédagogie d'embrigadement ou de conditionnement qui vise la transmission quasi automatique des connaissances et des styles de comportements. Il ne faut pas se cacher toutefois que le passage à une pédagogie d'accompagnement exige une profonde conversion de mentalité, un retournement radical des convictions et des attitudes pédagogiques.

53. Pour oser préconiser une pédagogie de cheminement en éducation chrétienne, il faut croire aux dynamismes intérieurs des étudiants, à leur goût inné mais parfois émoussé de la recherche d'un sens, et aussi à l'action et à la présence de l'Esprit au coeur de ces dynamismes et de cette recherche. Même dans le domaine de l'éducation chrétienne, une personne ne sait vraiment que ce qu'elle a découvert elle-même, animée par l'Esprit. Elle ne retient vraiment que ce qui prend pour elle une signification personnelle dans sa vie. Toute parole proférée, si vraie soit-elle, fût-ce même la Parole de Dieu, demeure une parole en l'air qui n'est ni reçue ni entendue si l'auditeur visé n'arrive pas à se l'approprier et à la faire « sienne ».

54. Ces affirmations peuvent sembler surprenantes, voire contradictoires avec la pensée chrétienne qui a toujours tenu que la Parole de Dieu vient d'en-haut et que l'homme seul ne saurait la découvrir. Pourtant, si l'on y porte attention, la perspective évoquée, bien loin de contredire ces convictions chrétiennes, permet d'en mieux saisir le sens. Bien sûr la Parole vient de Dieu, mais d'un Dieu qui sait comment parler aux hommes et qui, en conséquence, leur a parlé « sous maintes formes » (Hébreux 1,1) à travers l'histoire et l'expérience d'un peuple, de maints prophètes, de Jésus et de la première communauté chrétienne. La Révélation s'est accomplie à travers une pédagogie de cheminement. Bien sûr également qu'on ne découvre pas la foi, que personne n'y accède par ses propres forces. Mais la réflexion éducative permet aussi de mieux comprendre ce point. Elle n'affirme pas que l'« apprenant » soit la fontaine miraculeuse de toutes les connaissances; elle n'oublie pas le rôle indispensable des guides ou compagnons de recherche qui font entrevoir ces régions où l'apprenant pourrait fort bien ne jamais parvenir, tout seul, à pénétrer. Ainsi en est-il en éducation chrétienne où le croyant, guidé par ceux qui ont déjà « entrevu », fait de réelles « découvertes », se trouve introduit dans ces lieux du coeur que « l'oeil n'a jamais vus et que l'oreille n'a jamais entendus ». En un sens, la Parole précède l'homme et le tire en avant, mais il est vrai aussi que l'Esprit est déjà présent au départ même de la recherche. Il n'y a ici nulle « nouveauté »; déjà le prophète Jérémie osait mettre le croyant habité par l'Esprit au coeur même de l'Alliance nouvelle: « Je mettrai ma loi au fond de leur être et je l'écrirai sur leur coeur. Alors je serai leur Dieu et eux seront mon peuple. Ils n'auront plus à s'instruire mutuellement se disant l'un à l'autre: « Ayez la connaissance de Yahvé! » Mais ils me connaîtront tous, des plus petits jusqu'aux plus grands » (21).

55. Accepter cette pédagogie de cheminement, c'est renoncer ouvertement à toute intention ou arrière-pensée d'embrigadement. C'est accepter les tâtonnements et les approximations de la recherche, avec ses détours et ses points d'arrivée imprévisibles. C'est dire adieu aux plans de mobilisation générale et à la stratégie unique. Cette pédagogie est notamment lourde de conséquences au plan du régime pédagogique, de la confection des programmes et de la conception du rôle de l'éducateur. Le régime pédagogique prévu pour l'enseignement religieux devra montrer beaucoup de souplesse s'il veut s'attacher à répondre aux intérêts et cheminements divers des enfants et des adolescents. De même les programmes d'enseignement religieux et d'animation pastorale ne pourront se contenter d'être des cadres préformés hautement organisés d'après les exigences intrinsèques à la théologie, à la catéchèse ou à la pastorale; ces exigences entreront évidemment en ligne de compte, mais les interrogations et les expériences significatives des étudiants devront en être la composante première. Le rôle de l'éducateur s'en trouvera également transformé: ce dernier se comportera moins comme un émetteur ou transmetteur de connaissances, mais davantage comme un guide, un compagnon de recherche, un éveilleur. Il se fera « **initiateur** » pourrait-on dire, en reprenant un des mots les plus prégnants du vocabulaire religieux.

2. Concernant le contenu: priorité à la religion chrétienne

56. L'éducation religieuse scolaire doit accorder, dans son contenu et dans son déroulement, une place prioritaire à la tradition religieuse chrétienne. Cette deuxième norme de réalisation ne découle nullement d'une volonté de prosélytisme mais des requêtes mêmes de l'apprentissage de la religion. Un certain idéal séculier voudrait que l'on présentât aux jeunes toutes les religions en les plaçant toutes sur le même pied et en laissant à l'étudiant le soin de faire une option personnelle. Affleure ici de nouveau l'idée d'une école où seraient mis en vente tous les produits religieux. C'est une idée qui va à l'encontre des données les plus évidentes de la pédagogie et de l'expérience. Personne n'oserait jamais proposer une telle démarche pour l'apprentissage de la langue. Tout normalement, partout dans le monde, les jeunes apprennent d'abord la langue du milieu familial, la langue de la région ou du pays, leur langue maternelle. Il en va de même pour l'apprentissage de la religion. Celle-ci n'est pas une abstraction qui se situe dans les airs ou dans les livres. Dans le milieu nord-américain, c'est la tradition chrétienne qui est prédominante et ici, au Québec, il est normal que le christianisme soit la religion qui ait priorité et que l'éducation religieuse devienne une éducation chrétienne, soit catholique, soit protestante.

57. Ajoutons deux précisions. Reprenant l'exemple de l'apprentissage linguistique, on comprend aisément que le cours de langue ne puisse se limiter à discourir sur les phonèmes et les syntagmes; ce cours doit apprendre aux enfants à parler et à s'exprimer personnellement avec aisance. Certains voudraient réduire l'éducation religieuse à une étude objective des faits religieux, comme s'il pouvait être suffisant de mettre les jeunes au courant des rites initiatiques, du chamanisme, etc. Non, placée dans le contexte d'un projet éducatif, l'éducation religieuse doit apprendre aux jeunes à connaître d'abord la religion « maternelle », à prendre conscience peu à peu des diverses options religieuses et à formuler graduellement une réponse personnelle, libre, éclairée et consciente. Un même raisonnement pousse à dire que l'adulte appelé à assumer une tâche d'éducation religieuse auprès des jeunes doit être plus qu'un « connaisseur » ou un érudit en la matière, il doit être un familier de la religion, c'est-à-dire quelqu'un qui en a une expérience habituelle, un croyant. On n'en demande pas moins du professeur de langue: il sera exigé qu'il connaisse la grammaire française ou anglaise, mais aussi qu'il soit un « parlant », à l'aise en français ou en anglais.

58. Ce que nous venons de dire concernant la priorité à accorder au christianisme dans l'éducation religieuse dispensée dans les écoles du Québec n'atténue en rien l'importance de suivre le cheminement des jeunes. C'est pourquoi les éducateurs religieux, tout en mettant l'accent sur la religion chrétienne, se doivent d'ouvrir des perspectives sur les autres religions de même que sur les attitudes areligieuses: attitude humaniste, athée, agnostique. Il est question en effet de faire émerger une liberté personnelle face à l'univers religieux, non d'endoctriner les esprits. À l'élémentaire, cela se réalise concrètement par l'exploration et la re-

prise de la tradition religieuse des familles; au secondaire, il sera important de diversifier les approches de la réalité religieuse de manière à ce que les adolescents puissent percevoir de façon critique les options qui s'offrent à eux. Mais, aux deux niveaux, l'importance même que revêt le christianisme dans la tradition du Québec et de tout l'Occident obligera toujours à mieux connaître cette religion et à développer face à elle une attitude responsable.

3. Concernant le milieu scolaire: un seuil de cohérence

59. L'activité éducative appelle un incessant travail d'intégration et d'appropriation de la part de l'« apprenant ». Or ce travail n'est pas possible dans un contexte d'éparpillement intérieur et extérieur. Il faut des lieux où l'étudiant puisse opérer une forme de cohésion entre ses diverses acquisitions. Le premier lieu de cohérence, c'est évidemment la personne même qui apprend. C'est en elle que peu à peu s'effectue l'articulation des connaissances et des expériences. Encore faut-il que l'« apprenant » soit aidé par un milieu qui le seconde dans sa recherche de pôles d'intégration et d'axes de valeur. Si les messages reçus sont sans cesse discordants, hachés, hétéroclites, ils finissent par abrutir et atomiser une personne; ils ne contribuent pas à l'éduquer. En deçà d'un seuil de cohérence perçue, l'étudiant et la communauté scolaire se désintègrent et se défont.

60. Pour rejoindre ce seuil de cohérence, il est indispensable que les divers enseignements et activités s'accordent avec les objectifs généraux de l'école. Mais il faut davantage. Il faut un climat favorable à l'intégration des connaissances, des valeurs, des attitudes et des comportements. Il est certain que le milieu scolaire crée une ambiance, une atmosphère: par ses règlements et ses contrôles, par les idéaux et les valeurs qu'il promeut, par le type de relations qui prévaut entre la direction, les enseignants et les étudiants, par la manière dont sont prises les décisions, par la façon d'évaluer le progrès des étudiants, par le rythme même de la journée scolaire. Ces divers aspects de l'organisation scolaire contribuent à former une sorte de « parole institutionnelle », plus forte et plus efficace que toutes les paroles verbales. L'environnement où se déroule l'enseignement marque tout autant que les contenus mêmes de l'enseignement. Dans le monde de l'éducation comme dans celui des communications, « le médium devient le message ». C'est pourquoi l'exigence de cohérence dont nous parlons porte non seulement sur les enseignements donnés mais aussi sur le médium institutionnel global.

61. Surgit ici une interrogation: pour être éducatif, un milieu doit-il être homogène? C'est la question de fond qui est posée à l'école confessionnelle. Pour y répondre, il faut d'abord faire état de cette vérité axiomatique: il n'y a pas d'éducation possible sans une certaine conception de l'homme. Citons ici l'étude du Conseil supérieur de l'éducation sur l'activité éducative. « En éducation, la question capitale demeure toujours celle des valeurs. Elle pourrait être formulée de la façon suivante: quel homme veut-on former? Toutes les actions de formation, tous les pro-

grammes scolaires, toutes les méthodes employées dépendent de l'idée que l'on se fait de l'homme; de l'homme d'aujourd'hui, ou plutôt de l'homme de demain tel qu'il est ici et maintenant; l'homme qui grandit et se forme dans l'enfant et dans l'adolescent; l'homme adulte qui souffre des lacunes de sa formation passée et qui reprend ou poursuit son éducation dans un monde changeant » (22). L'interrogation porte ici sur les finalités de l'éducation; elle est tout à fait fondamentale. Si la confusion règne à ce niveau, confuse et inefficace sera l'activité éducative. Il importe donc qu'une part de réponse soit apportée à cette question si l'on veut donner un sens à l'action pédagogique. Une équipe professorale, par exemple, a besoin de sentir une pensée convergente touchant les valeurs de fond poursuivies par l'école; si ce n'est pas le cas, professeurs et étudiants se sentiront tiraillés et écartelés.

62. Mais jusqu'où doit aller la convergence? Cette question soulève spontanément à l'esprit deux modèles extrêmes qui doivent être exclus parce qu'anti-éducatifs. Il y a tout d'abord le modèle de l'école conçue comme un **centre commercial**. L'école se construirait alors selon les schèmes standards de la société de consommation. Elle serait un lieu où l'on offre et achète à volonté les produits de la connaissance. L'idéal consisterait à multiplier les options, à mettre toutes les opinions à l'étalage, à assurer la circulation libre de toutes les valeurs. Ce modèle paraît séduisant à première vue, mais il est douteux que l'école transformée en « supermarché des connaissances » constitue un idéal éducatif valable. Ce modèle apprend moins à « être » qu'à consommer des connaissances. On dit qu'il habitue les jeunes à choisir par eux-mêmes; en fait, il paraît plus apte à préparer des consommateurs et producteurs serviles ou indifférents qu'à former des êtres responsables et autonomes. Le dégoût que les étudiants manifestent envers une telle école rejoint la satiété que provoque de plus en plus la société d'abondance, qui multiplie les choix sur des bagatelles mais ne se préoccupe pas des fins mêmes de la vie. Il est étonnant de constater combien ce schéma du centre commercial, accepté sans aucune critique, sous-tend fréquemment la réflexion au sujet de l'école.

63. Le deuxième modèle se situe à l'autre extrême: il cherche à établir une cohérence absolue. C'est le modèle conçu d'après le principe de **l'éclairage unique**. L'école devrait posséder une sorte d'éclairage central, qui donnerait la même couleur à tous les enseignements et ferait pratiquement disparaître toutes les ombres. Dans cette école, les pôles de référence seraient bien indiqués et la religion éclairerait tout avec une extrême netteté. Les étudiants se trouveraient en parfaite sécurité! Oui, mais, à la fin, un milieu trop protégé perd sa vertu éducative. « À force de chercher la sécurité, on risque de détruire la vie. La sécurité est ou bien illusoire et ne prépare pas les esprits aux risques de l'aventure, ou bien elle est efficace mais alors il n'y a plus d'esprit. . . Si tout est éclairé par la même lumière, quelle harmonie, mais aussi quel ennui! » (23). Cette école rigoureusement cohérente et à sécurité maximum produira souvent des esprits frondeurs et sarcastiques, intensément dressés contre la vérité qu'on aura voulu leur inculquer.

64. Le seuil de cohérence indispensable se trouvera quelque part entre ces deux extrêmes. Parfois il sera possible à toute une communauté scolaire de se donner une base commune, de se définir un noyau de valeurs assurant la convergence des efforts. Parfois, la cohérence ne sera réalisable qu'au niveau de cellules et de groupes plus restreints. Quel que soit le degré de cohérence atteint, l'éducation religieuse appelle un milieu ouvert où les étudiants sont constamment appelés à faire preuve de discernement, de sens critique et d'autocritique. L'école à éclairage unique et l'école centre commercial se révèlent toutes deux inadéquates; ce qu'il faut c'est une école qui soit comme un laboratoire de sens, c'est-à-dire un lieu où l'étudiant puisse rechercher une signification à la vie et faire l'épreuve des sens inventés et transmis.

65. Dans ce contexte, la conception chrétienne de l'homme et de la vie peut se révéler un appoint valable pour le projet éducatif scolaire, en ce sens qu'elle peut servir de point de ralliement des éducateurs pour ce qui touche la hauteur, la largeur et la profondeur de l'existence humaine. La foi chrétienne pourrait ainsi contribuer à définir l'horizon même d'une institution éducative. Cela ne signifierait pas nécessairement que tous les membres du personnel scolaire souscrivent pleinement à cette vision du monde, mais que l'ensemble l'accepte comme lieu de référence et pôle de cohérence dans l'effort éducatif. Sous cet angle, le caractère confessionnel d'une institution peut être vu comme une coordonnée utile dans la mise en oeuvre d'un projet éducatif.

4. Concernant l'environnement global: appui d'une communauté éducative

66. L'école n'est pas une île dans la société. Elle ne possède pas le monopole des fonctions éducatives. Pour être efficace, son action doit être appuyée, développée, enrichie, multipliée et transcendée par celle des autres instances éducatives: famille, voisinage, groupes d'appartenance, etc. Le rapport Faure a mis de l'avant le concept de « cité éducative », qui souligne la nécessité d'élargir la fonction éducative aux dimensions de la société tout entière. « L'école a à jouer le rôle qu'on lui connaît et qui est appelé à se développer très largement encore. Pour autant elle pourra de moins en moins prétendre assumer seule les fonctions éducatives de la société. L'industrie, l'administration, les communications, les transports peuvent et doivent y avoir part. Les collectivités locales, aussi bien que la communauté nationale, sont en elles-mêmes des institutions éminemment éducatives. « La Cité, disait déjà Plutarque, est le meilleur instituteur » (24).

67. Ce qui est vrai de l'éducation en général doit aussi s'appliquer à l'éducation religieuse. Celle-ci ne peut se concevoir aujourd'hui que dans un contexte élargi à l'ensemble des lieux éducatifs. Elle postule un environnement favorable, une « Église éducative ». Cette exigence, que met aujourd'hui en relief la recherche en éducation, se trouve soulignée également avec force dans la pensée pastorale contemporaine. De tout temps d'ailleurs, le lien école-famille et école-paroisse a été considéré comme

très important; cependant dans le contexte actuel, la nécessité de « communautés confessantes » paraît particulièrement urgente. « Aujourd'hui nous sommes renvoyés aux sources de la catéchèse — qui sont les sources mêmes de la foi — : aux communautés confessantes, lieux de l'Esprit et de la Parole » (25). On a raison de rappeler que l'Église, entendue comme réalité spirituelle, est le lieu naturel de l'éducation de la foi.

68. Le rappel de cette nécessaire référence à des communautés confessantes a le plus souvent l'heur de susciter ce commentaire brutal: ces communautés n'existent pas. Beaucoup de personnes impliquées dans l'éducation chrétienne scolaire ont l'impression que leurs efforts se perdent dans les sables d'une apathie et d'une indifférence généralisées, quand ils ne sont pas contrés ou contredits ouvertement dans les familles et les paroisses. Reviennent fréquemment des interrogations insinuantes. Pour quelles raisons les adultes demandent-ils une éducation religieuse pour leurs enfants? Est-ce par simple réflexe traditionnel, sorte de rémanence d'un passé de vieilles habitudes chrétiennes que l'on n'ose pas secouer? Comment expliquer que tant de gens indifférents, incroyants, mal-croyants ou non pratiquants osent insister pour que l'école dispense l'éducation religieuse? N'y a-t-il pas là un illogisme, une forme d'hypocrisie qu'il faut avoir le courage de dénoncer? L'heure est venue, disent certains, de refuser d'entretenir davantage l'illusion d'une communauté qui n'existe plus mais qui se survit provisoirement en remettant à des professionnels du monde scolaire la tâche de transmettre la foi. D'autres se tournent vers l'Église et déclarent: « Donnez-nous des communautés confessantes et alors nous accepterons de proposer une éducation religieuse à l'école ».

69. Il y a ici une interrogation radicale posée à l'éducation chrétienne scolaire, qui ne saurait être contournée. Pour y voir quelque peu clair, il importe, croyons-nous, de revenir à l'argument éducatif qui est à la base de la présente étude. Suivant cette perspective éducative, nous sommes conduits à affirmer ceci: si indispensable que soit la collaboration effective du milieu à l'éducation religieuse des jeunes, l'effort de l'école garde sa raison d'être même lorsque fait défaut l'appui du milieu. Selon l'optique proposée, l'éducation religieuse n'est pas d'abord réponse au désir des parents ou des communautés, elle veut être avant tout une réponse aux exigences d'un projet éducatif ouvert et global pour l'étudiant. En termes plus directs, nous dirions: l'éducation religieuse ne se donne pas d'abord parce que les parents la demandent et l'appuient par leur témoignage, elle se justifie fondamentalement par la volonté d'offrir aux jeunes une possibilité de développement selon toutes les dimensions de leur être. Certes, l'apport de l'école ne sera vraiment fructueux que si le milieu y correspond positivement; mais il serait excessif d'exiger que cet appui existe avant que ne commence l'action de l'école.

70. La forme de raisonnement que l'on adopte dans l'examen de questions comme l'apprentissage de la langue ou l'éducation dans les zones sous-développées devrait prévaloir ici. Ainsi, il ne fait de doute à personne que l'enseignement de la langue exige la collaboration efficace du milieu: l'école ne saurait réussir à rehausser le niveau de la langue parlée et écrite sans un effort concerté des familles, du milieu de travail, des moyens de communication, de l'affichage, etc. Pour autant, l'école ne va pas abandonner l'effort de perfectionnement de ses programmes de français sous prétexte que le niveau de la langue parlée dans les cuisines et les garages demeure souvent très bas ou qu'un courant culturel porte actuellement à idéaliser le parler québécois, le « joual ». Au contraire, par un réflexe éducatif spontané, la plupart des gens demandent à l'école de redoubler d'effort pour améliorer la qualité de la langue. Il en va de même dans la recherche de solutions pour l'éducation des jeunes vivant en milieu défavorisé. Pour suppléer aux lacunes des familles et de l'environnement, on n'hésite pas à définir des programmes spéciaux prévoyant des investissements plus considérables en personnel, en équipement et en ressources éducatives. Ces deux exemples suffisent à montrer que l'éducation ne se contentera jamais d'être le simple reflet du milieu, elle sera toujours « projet » du milieu. L'éducation a pour rôle de faire reculer les clôtures humaines; elle doit permettre l'émergence ou la promotion d'un homme qui ne soit pas fatalement limité aux contraintes humaines, et sociales actuelles. Pourquoi faudrait-il qu'il en soit autrement lorsqu'il est question d'éducation religieuse? Pas plus en ce domaine qu'en d'autres, l'école ne doit renoncer à agir parce que le milieu serait soit indifférent, soit fermé à la dimension religieuse. Elle doit se laisser régir d'abord et avant tout par l'ampleur même de son projet éducatif. Si elle ne se trouve pas greffée sur une réalité communautaire vivante, l'éducation religieuse scolaire sera évidemment plus difficile et portera moins de fruits. Mais même dans ces conditions peu favorables elle ne perd pas son sens.

71. Nous pouvons dire, en guise de conclusion, que l'éducation religieuse scolaire découle primordialement du projet éducatif ouvert et global que se donne une école. Mais cette éducation religieuse nous renvoie immédiatement, pour son efficacité et son mieux-être, aux multiples communautés en marge de l'école. Elle nous renvoie à une « Église éducative », disions-nous en adaptant une expression-clé du rapport Faure. Cette Église éducative n'est pas à concevoir de manière univoque comme si elle faisait référence uniquement à la communauté paroissiale traditionnelle, comme on semble le croire fréquemment chaque fois qu'il est question de « communauté chrétienne ». Il faut bien voir qu'aujourd'hui « il n'y a pas une communauté définitive et absolue pour chaque chrétien, mais de multiples groupes d'appartenance, très diversifiés, souvent éphémères, où il importe de faire exister très explicitement la dimension spécifique du christianisme » (26). L'Église éducative naît donc de l'action multipliée de diverses cellules éducatives, de plusieurs lieux d'élaboration du sens et de l'agir chrétiens: la famille, les mouvements, les communautés paroissiales, les communautés de base, les rassemblements divers et, bien entendu, l'école elle-même.

3. objectifs et évaluation

72. Il reste à préciser les objectifs que poursuit l'éducation religieuse scolaire et l'évaluation qu'on peut en faire. Que faut-il attendre d'une éducation religieuse ainsi située dans une perspective éducative? Où peut-elle conduire l'étudiant? Quelle physionomie spirituelle est-elle susceptible de faire apparaître en lui? Comment peut-on juger de l'efficacité de l'éducation religieuse dispensée en classe?

Un niveau d'apprentissage difficilement mesurable

73. Reconnaissons, au départ, que nous traitons ici d'un niveau d'apprentissage difficile à décrire et à évaluer. Lorsqu'on a affaire à des apprentissages précis qui se rapprochent des automatismes — comme l'apprentissage du calcul, de la lecture ou de l'orthographe — il demeure relativement facile de fixer des étapes, d'ajuster le rythme et les modes de cheminement, d'évaluer les acquisitions. L'apprentissage porte-t-il sur des réalités qui touchent au coeur même de la personnalité — comme apprendre à penser personnellement, devenir responsable, donner un sens à ses expériences —, alors les mesures deviennent moins précises et le travail d'évaluation, plus ardu. Cependant, bien qu'ils soient moins aisément quantifiables et mesurables, ces apprentissages n'en sont pas moins importants: ce qui se mesure le moins est souvent le plus précieux et le plus durable dans la construction d'une personnalité (27). Il s'accomplit présentement un légitime effort en vue de mettre plus de rationalité dans l'ensemble du système éducatif et cela a pour effet d'obliger toutes les disciplines à préciser leurs objectifs et à en faire régulièrement une évaluation. L'éducation religieuse n'y échappe pas et les premiers efforts en ce sens montrent qu'elle peut en tirer un réel profit. Cependant, portés par ce courant de planification, certains esprits technocratiques peuvent être tentés de surestimer ce qui est facilement mesurable et de sous-estimer ce qui l'est moins. L'éducation religieuse risque alors de se voir dépréciée, partageant un sort commun avec la littérature, les arts et les sciences humaines. Pour que soit reconnue la valeur réelle de ces apprentissages plus difficilement mesurables, il faut que les critères d'ordres administratif et statistique soient pondérés à partir des visées éducatives d'ensemble d'une école.

1. Les objectifs

74. Éduquer, c'est aider à croître. Qu'il s'agisse d'éducation physique, artistique, scientifique, morale ou religieuse, la finalité première est toujours d'aider l'étudiant à croître, c'est-à-dire à se réaliser, à émerger comme personne libre, responsable, épanouie. L'éducation religieuse, pour sa part, contribue à cette oeuvre de croissance de deux manières: en favorisant la maturation de l'étudiant au plan religieux et en permettant l'exploration de l'univers religieux. Ce sont là les deux volets inséparables de toute éducation religieuse. Celle-ci, pour être authentique,

doit entretenir un constant dialogue entre l'expérience subjective et les données objectives de la religion. Elle vise à la fois l'approfondissement de l'expérience personnelle et l'approfondissement du fait religieux. C'est ainsi que l'éducation chrétienne s'accomplit dans le dialogue entre la vie et la Parole, entre la découverte du sens de la vie éclairée par la Parole et la découverte de la Parole éclairée par la vie. Ce sont là deux temps indissociables qui se fondent dans un même mouvement éducatif. Deux temps qui doivent s'articuler harmonieusement à l'intérieur des deux activités spécifiques d'éducation religieuse, l'enseignement religieux et l'animation pastorale, de même que dans l'ensemble de la vie scolaire.

Maturation de l'étudiant au plan religieux

75. Nous avons établi précédemment (au numéro 49) que la religion peut apporter une contribution particulière à l'oeuvre éducative et que cet apport se situe dans le prolongement des fonctions propres à la religion. C'est pourquoi, il convient, croyons-nous, de chercher à formuler les objectifs généraux de l'éducation religieuse scolaire en rapport avec les besoins des étudiants mais aussi en lien avec les cinq fonctions attribuées à la religion. Nous dirions donc que l'éducation religieuse scolaire a pour objectifs de développer les cinq sens suivants.

- **Le sens de la cohérence.** « On ne vit pas de choses, mais du sens des choses » (Bernanos). Les activités d'éducation religieuse doivent donner aux jeunes le goût de rechercher le sens des choses. Elles doivent les aider dans leur conquête progressive du sens sur tout ce qui est absence de signification ou non-sens dans leur vie personnelle, dans la vie scolaire, dans la vie sociale et dans la vie ecclésiale. Aussi l'enseignement religieux et l'animation pastorale doivent-ils se concevoir d'abord et avant tout comme des lieux d'élaboration du sens et de recherche de cohérence, à partir de l'expérience et à la lumière de la foi religieuse. La première qualité de ces activités est d'être « signifiantes » et elles le deviennent effectivement dans la mesure où elles procurent aux étudiants, comme ils disent, le sentiment de « parler de ce qui les concerne », de « recomposer leur vie morcelée et émiettée », de « voir plus clair en eux-mêmes et dans le monde ».

- **Le sens de l'appartenance.** Ce sens naît de l'expérience de voir comblés, à l'intérieur d'un groupe, les besoins fondamentaux communs à toute personne: besoin d'aimer et d'être aimé, besoin de produire, besoin de comprendre. À cette fin, l'éducation religieuse exige des lieux de fraternité et de solidarité qui brisent les sentiments d'isolement et d'anonymat, et procurent des expériences concrètes de communication et de communion. Il revient surtout à l'animation pastorale de trouver les moments et les modes propices au développement du sentiment d'appartenance à un groupe, à une communauté locale, à une communauté plus large.

- **Le sens de l'intégration.** L'éducation religieuse scolaire doit aider le jeune à « intégrer » les univers nouveaux, à la fois fascinants et menaçants, qu'il découvre en lui et autour de lui: le monde du moi personnel qui émerge avec ses pulsions et aspirations, l'univers scientifique avec ses évidences et ses interrogations, l'univers des relations entre les hommes et les nations avec ses complexités, ses échecs et ses possibilités.

- **Le sens du contact avec le sacré.** L'éducation religieuse ne peut se limiter à des propos sur Dieu et la religion; elle doit proposer l'expérience même du contact avec Dieu par la prière, la célébration, la fête, la liturgie. Il y a donc place pour des activités qui permettent de pénétrer la religion comme par le dedans, par la voie de l'expérience intérieure, la voie des symboles et de l'expression poétique.

- **Le sens de l'agir moral.** La vision religieuse n'apporte pas seulement un surcroît de sens, elle conduit aussi à un surcroît d'agir. En conséquence, l'éducation religieuse se doit d'apprendre aux étudiants à discerner et à choisir les valeurs qui assurent la qualité et la promotion de la vie.

Exploration de l'univers religieux

76. La religion est un univers vaste et complexe. On la découvre comme on explore un continent: par plages ou régions successives. On arrive à la connaître comme un visiteur arrive à « connaître » une ville en se familiarisant peu à peu avec ses divers quartiers. Pour mesurer l'étendue du champ à explorer en éducation religieuse, il est utile de rappeler ici les six dimensions ou facettes qu'on peut reconnaître à la religion (28).

- **Dimension doctrinale.** Toute religion comporte un corps de doctrine, un ensemble de croyances et de dogmes qui composent une vision du monde.

- **Dimension historique.** L'histoire, avec ses récits historiques, ses légendes, ses traditions, ses livres sacrés, constitue une composante essentielle de la religion.

- **Dimension éthique.** Chaque religion formule pour ses adeptes un code de principes et d'observances en lien avec ses croyances.

- **Dimension rituelle.** Il n'y a pas de religion sans liturgie, c'est-à-dire sans un ensemble de rites, fêtes et cérémonies qui mettent en contact avec le sacré. Cette dimension inclut le domaine de l'expression religieuse sous mode artistique et poétique par le chant, la musique, la danse, la peinture, la sculpture et la dramaturgie.

• **Dimension expérientielle.** C'est la dimension personnelle, subjective, intérieure, mystique de la religion. À la source de l'attitude religieuse, se trouve toujours l'expérience vécue d'une dépendance, d'une présence, d'un amour auxquels le croyant répond par une vie accueillie et donnée, dans la foi et la prière.

• **Dimension sociale.** La religion exerce une influence sur les sociétés: à des degrés variables, elle marque les mentalités et pèse sur les débats et sur les choix touchant l'avenir humain.

77. Telle est l'ampleur du champ à explorer. Pour en faire le tour de manière exhaustive, il ne faut pas moins que l'expérience de toute une vie d'homme. Il serait par conséquent irréaliste de penser que l'école seule puisse arriver à révéler pleinement ces six dimensions de la réalité religieuse. Cet objectif ne peut être atteint que grâce à l'action conjuguée et continue des diverses instances éducatives, chacune d'elles ayant une contribution particulière à fournir. C'est ainsi que la famille exerce une influence prépondérante dans la découverte de la religion sous l'aspect expérientiel et moral, et que les communautés, paroissiales et autres, ont une responsabilité et compétence spéciales en ce qui touche à la dimension liturgique et sociale de la foi. De son côté, l'école permet aux jeunes de ressaisir ces diverses dimensions dans un contexte plus large que celui des familles et bien différent de celui des communautés; elle en propose une exploration ordonnée et systématique. Cependant, on a raison d'attendre tout particulièrement de l'école qu'elle assure une juste compréhension des attitudes et des phénomènes religieux, la mise en place des connaissances religieuses essentielles et l'initiation à l'histoire et aux livres sacrés. L'apport dominant de l'école, en raison de la nature même de l'institution scolaire, se situe de ce côté. Mais il s'agit bien d'un apport dominant et non exclusif: l'école en effet ne saurait ignorer délibérément une dimension ou l'autre de l'expérience religieuse.

78. Ces deux volets inséparables de l'éducation religieuse — maturation personnelle du jeune au plan religieux et introduction à l'univers de la religion — constituent un point de référence indispensable lorsqu'il est question de déterminer et de vérifier les objectifs en éducation chrétienne à l'école. Qu'il s'agisse d'enseignement religieux, d'animation pastorale ou d'évaluation du caractère chrétien de la vie scolaire en général, on devrait toujours garder présent à l'esprit ce double versant, ce double mouvement, cette double progression: il y a d'une part des jeunes en voie de construire une option personnelle, et de l'autre un univers religieux à découvrir. À l'aide de ce cadre de référence et tout en tenant compte du projet éducatif de l'école, il sera possible de définir et d'évaluer les objectifs spécifiques de l'enseignement religieux et de l'animation pastorale.

2. *Évaluation*

79. Dès qu'il est question d'évaluation des activités d'éducation religieuse à l'école, chacun se trouve affronté à une question immense et malheureusement trop peu étudiée: celle de la transmission des valeurs. Question évidemment décisive, car l'éducation religieuse vise essentiellement la transmission des valeurs religieuses. Mais peut-on vraiment enseigner des valeurs? Comment peut se faire aujourd'hui, en éducation chrétienne, la transmission des valeurs évangéliques? Il est certain que les valeurs se transmettent d'abord et avant tout par le contact avec des personnes « signifiantes » et avec des groupes où les valeurs sont vécues, reconnues, appuyées. Elles se transmettent par le témoignage. Mais comment le témoignage des personnes et des groupes devient-il contagieux, conducteur de valeurs? Il faut tenter d'élucider un tant soit peu ce problème central.

80. Les valeurs sont les idéaux, les buts, les normes qui guident la conduite et permettent de discerner le bien du mal, et le meilleur parmi plusieurs biens. Les valeurs agissent sur nous comme des aimants: elles polarisent le coeur, l'esprit et les énergies de l'homme, provoquant soit sa promotion, soit sa dégradation. Personne ne peut vivre sans valeurs. Mais on peut vivre sans jamais élucider les valeurs qui se trouvent à la base de sa vie. Seul celui qui sait nommer les valeurs qui l'animent et choisir celles sur lesquelles il entend construire sa vie, peut prétendre à la liberté. On perçoit là une visée éducative de toute première importance. Mais comment aider les jeunes à accéder à ce niveau de liberté? On peut apporter deux types de réponse à cette question, qui correspondent à deux modèles d'interprétation hérités du contexte social: un modèle fixiste où les valeurs se transmettent par tradition et un modèle fluctuant où les valeurs s'acquièrent par élection.

Tradition des valeurs

81. Dans une société relativement stable, il existe une échelle de valeurs préétablie et acceptée par l'ensemble de la population. C'est ainsi que dans notre milieu, il y a à peine vingt ans, les valeurs proclamées étaient bien définies, stables, hiérarchisées. Il y avait quatre ports d'attache des valeurs: l'Église, la famille, l'école et le gouvernement. Quatre ports bien visibles, proclamant et soutenant sensiblement les mêmes valeurs, inculquant à chacun le devoir de les faire siennes. Il y avait peu de place pour la discordance et il y avait peu de déviants. Les valeurs se transmettaient comme par osmose, par une tradition coulant dans tous les canaux de la société.

Élection des valeurs

82. Aujourd'hui, dans une société changeante, les quatre ports d'attache où l'on avait l'habitude d'ancrer les valeurs n'apparaissent plus aussi clairement, ils se sont comme embrumés. Dans l'Église, la perception des valeurs s'est peut-être affinée mais l'accord n'existe plus sur les priorités, comme en témoignent les tensions entre les valeurs d'autorité et de service, de liberté et d'unité, d'engagement et de détachement. Le monde entier est devenu « notre village ». Le foyer et l'école sont désormais marqués par le pluralisme culturel, ethnique, social et religieux. Les gouvernements se sont sécularisés et, dans l'esprit de beaucoup, ils sont aujourd'hui « désacralisés ». Tous les messages circulent; toutes les thèses, même les plus inattendues, trouvent prenants. Il n'y a plus d'échelle stable, plus de ports fixes. Le cours des valeurs est devenu fluctuant ou « flottant », comme à la bourse des marchés internationaux.

83. Dans ce système fluctuant, il paraît moins indiqué de chercher à transmettre des valeurs acquises, toutes faites, bien étalonnées, que d'apprendre à évaluer les situations et à faire des choix. À travers le flot de messages discordants, il faut apprendre à trouver en soi-même et par soi-même cette capacité de porter un jugement sur ce qui est bien, ce qui est mal, ce qui est mieux. À défaut de ports d'attache extérieurs, il importe d'apprendre à ancrer ses valeurs autour d'une conscience lucide et éclairée. C'est ainsi que les valeurs s'acquièrent par élection, par appropriation personnelle. Cela implique deux démarches précises: la clarification des valeurs et le choix des valeurs.

84. La première démarche qui s'impose est de procéder à la clarification des valeurs. En effet, la société actuelle a embrouillé la perception des valeurs du fait qu'elle tolère la circulation de toutes valeurs, non-valeurs ou contre-valeurs. En même temps, elle secrète elle-même imperceptiblement sa propre hiérarchie de valeurs: conception du bien-être, de la réussite humaine, du bonheur. Dans ce contexte déstructurant, beaucoup de gens se sentent désorientés et désaxés; les jeunes surtout avouent souvent qu'ils se sentent « perdus ». Une première tâche devient donc nécessaire: les aider à clarifier, à nommer les valeurs qui déjà les font agir ou à repérer les indicateurs de valeurs naissantes en eux. Il s'agit de faire émerger à la conscience les valeurs ou embryons de valeurs qui font déjà pencher les choix: « Qu'est-ce qui a valeur pour moi? Dans telle ou telle situation, où vont mes choix? Quelles sont les choses auxquelles j'attache de l'importance? Quels sont mes désirs? » (29) Cet exercice de clarification et d'orientation devient tout aussi indispensable à l'homme d'aujourd'hui qu'au marcheur perdu en forêt lorsqu'il sent le besoin de s'arrêter, de nommer les points cardinaux et de se dire « je suis ici ». Halte nécessaire, qui rend la marche à nouveau possible.

85. La deuxième démarche consiste à apprendre à choisir les valeurs. Cette capacité de choisir et de s'approprier les valeurs ne s'acquiert pas de façon mécanique, ni par imposition. L'appropriation d'une valeur est toujours le résultat d'une réponse personnelle à l'expérience. Ce qu'on appelle « l'analyse transactionnelle » illustre bien ce point (30). Selon ce type d'analyse qui étudie les relations ou « transactions » entre les personnes, il y aurait en chaque individu comme trois états simultanés: l'état **d'enfance**, l'état de **parent** et l'état **d'adulte**. Mais attention! l'analyse transactionnelle donne à ces trois mots un sens tout autre que celui qu'ils revêtent dans le langage courant. L'**état d'enfance** correspond à tout l'émotionnel en l'homme: ses sentiments, ses goûts, ses passions. L'**état de parent** désigne l'ensemble des messages et des commandements que chacun a reçu de la tradition et qu'il se sent comme obligé de transmettre. L'**état d'adulte** enfin veut signifier la capacité de réflexion et de décision à partir de l'expérience. Il n'y aurait d'échange véritable possible que lorsque deux personnes acceptent de se situer à leur niveau d'**adulte**, tout en tenant compte de l'enfant et du parent en elles. Il n'y a d'éducation possible que dans une « transaction » d'**adulte** à **adulte**. Aussi longtemps qu'un éducateur se situe comme **parent** devant le jeune en s'adressant à l'**enfant** en lui, celui-ci réagit en enfant et n'accède pas à son stade adulte. Lorsqu'on cherche à lui transmettre des valeurs toutes faites (état de parent), le jeune se conduit en enfant (opposition, refus, ou acceptation infantile). Si on veut l'équiper pour le rendre capable de choisir les valeurs, il faut l'aider à faire advenir en lui l'état d'**adulte**, c'est-à-dire l'habituer à apprécier son expérience, à évaluer les situations, à prendre des décisions et à en juger les conséquences. Les éducateurs n'ont pas à lui donner des valeurs toutes faites, mais à l'accompagner dans sa recherche des valeurs. L'éducation religieuse et morale scolaire a mieux à faire qu'à exposer toutes les valeurs et à dire le dernier mot sur chacune d'elles; elle doit surtout apprendre à repérer les valeurs et donner le goût de les choisir en compagnie et avec l'aide d'autres personnes: parents, camarades, maîtres, frères et guides dans la foi.

86. Ces quelques lignes touchant la transmission des valeurs suffisent à montrer l'enjeu immense de cette question pour l'éducation religieuse. Ce n'est pas seulement l'échelle des valeurs qui s'est démontée, c'est le système même de transmission qui se trouve remis en cause dans le contexte social actuel. Pour la question qui nous préoccupe ici: à quoi doit conduire l'éducation religieuse scolaire?, les conséquences sont évidentes. Dans le contexte fluctuant actuel, il serait vain d'attendre de l'école qu'elle produise aujourd'hui, au plan religieux, des résultats identiques à ceux qu'elle pouvait donner il y a vingt ans dans un autre contexte. Chacun est donc invité à réviser ses « attentes » concernant l'école, car ces dernières portent infailliblement la marque des modèles culturels qui nous habitent. Si l'on tient que les valeurs se transmettent comme un héritage, comme des titres de propriété, alors on attendra de l'éducation religieuse scolaire des résultats mesurables, uniformes, durables. Si l'on accepte que les valeurs se transmettent plutôt par la médiation de l'expérience et le long processus d'appropriation, on ne calculera plus alors les résultats en termes de connaissances et de comportements uniformes et généralisés. On espérera d'autres fruits, plus lents à mûrir, mais

peut-être plus nourrissants pour la vie: la spontanéité et la vérité dans l'expression religieuse, l'affinement de la conscience personnelle, le sens de la responsabilité personnelle et sociale, l'attachement à la Parole de Dieu, le goût d'une véritable communauté, la volonté de rechercher un sens.

87. L'éducation religieuse scolaire ne peut garantir que les étudiants et les étudiantes seront, au sortir de l'école, des hommes et des femmes à l'esprit religieux, comptant parmi les fervents pratiquants des paroisses. On peut d'ailleurs se demander si l'école chrétienne a jamais réussi à assurer cela. L'enquête Greeley-Rossi auprès des écoles catholiques américaines a montré que l'école ne parvenait à renforcer l'option religieuse des jeunes que dans les cas où le milieu familial exerçait déjà une influence positive sur ce plan (31). Quoi qu'il en soit, il est normal d'attendre de l'école qu'elle aide le jeune dans sa recherche d'une option religieuse personnelle éclairée. Elle n'a pas à lui imposer un sens, mais à lui donner le goût d'en chercher un. Elle n'a pas à lui prescrire une foi, mais à lui montrer que la foi religieuse peut être libératrice, en tant que source de discernement, de dépassement et d'engagement. Il ne dépend pas seulement de l'école, disons même qu'il ne dépend pas surtout de l'école que tel étudiant soit demain un croyant et un pratiquant. Ce choix, à la fois si personnel et si mystérieux, est lié à tant d'autres facteurs: la famille, le voisinage, les expériences de vie, etc. Mais l'école doit rendre possible l'émergence religieuse du jeune.

88. EN RÉSUMÉ, voici les principales conclusions et propositions concernant la conception de l'éducation religieuse à l'école.

1. On ne peut juger valablement de l'éducation religieuse à l'école uniquement à partir d'une problématique théologique, sociologique ou pragmatique.

2. L'éducation religieuse dans le cadre scolaire doit se légitimer en termes éducatifs et sur le terrain même de l'éducation. Elle doit manifester son apport propre à l'action éducative.

3. L'éducation religieuse fait partie intégrante d'un projet éducatif libéral et ouvert.

4. L'éducation religieuse scolaire répond à la quête de sens chez les jeunes et procure à ces derniers l'occasion d'explorer l'univers religieux qui, de tout temps, a été un champ important de signification et d'expérience pour l'homme.

5. L'éducation religieuse doit renconter certains critères éducatifs de base. Quant à sa démarche, elle doit suivre une pédagogie respectueuse du cheminement des étudiants. Quant à son contenu, elle doit accorder une priorité à la tradition religieuse chrétienne qui est dominante au Québec et en Occident. Touchant le milieu où elle s'exerce, elle exige un seuil de cohérence indispensable au plan des enseignements et de la vie scolaire dans son ensemble. Enfin, concernant son environnement éducatif global, elle doit prendre appui sur l'influence éducative des familles et des communautés.

6. La conception de l'éducation religieuse proposée repousse deux extrêmes: une éducation religieuse qui serait un effort d'endoctrinement et une éducation religieuse qui se réduirait à une pure information sur les faits religieux.

7. L'éducation religieuse scolaire poursuit deux objectifs fondamentaux: favoriser la maturation de l'étudiant au plan religieux et permettre l'exploration des diverses dimensions de la religion: doctrinale, historique, morale, rituelle, expérientielle et sociale.

troisième partie

dépasser les dilemmes paralysants

Il existe dans le domaine de l'éducation religieuse un certain nombre de clichés peu critiqués, de difficultés non surmontées, d'alternatives apparemment sans issue. Tout cela enlise et paralyse l'action.

La perspective proposée ici invite à dépasser les oppositions et dilemmes paralysants. Elle permet de sortir de certaines impasses, elle fait entrevoir des voies et surtout rend possible un travail de concertation entre les divers agents de l'éducation religieuse scolaire.

1. un consensus possible?

89. Dans les discussions entourant l'éducation religieuse à l'école, il paraît souvent ardu, voire même impossible, de réconcilier les points de vue divergents des parents, des enseignants, des étudiants, des pasteurs et des administrateurs. Chaque parti envisage la question à partir d'un angle particulier et arrive mal à dépasser le cadre trop étroitement parental, académique, personnel, pastoral ou administratif qui est le sien. La perspective éducative proposée ici n'annule évidemment pas ces différences dans les positions de départ, mais elle a le mérite de faire ressortir un point de convergence possible, une sorte de visée commune. Chacun se trouve invité à dépasser la problématique de la simple affirmation de ses droits, devoirs et convictions de croyant, de semi-croyant ou d'incroyant pour revoir ces droits, devoirs et convictions à la lumière des exigences de l'oeuvre d'éducation à accomplir. En d'autres mots, chacun est interpellé dans son rôle d'**éducateur**, qu'il soit père ou mère de famille, enseignant, administrateur ou pasteur. Cette perspective éducative permet de sortir des fausses problématiques qui bloquent et paralysent l'action. Une pensée convergente peut commencer à se développer.

90. Remarquons qu'il ne s'agit pas d'une convergence au rabais. Dans une situation de pluralisme, la tentation existe de chercher le plus bas dénominateur commun, de répertorier les lieux communs les plus élastiques, de faire un tri dans l'héritage religieux, bref d'imaginer toutes sortes de compromis où chacun met ce qu'il veut. En éducation religieuse scolaire, cela pourrait signifier des programmes et des contenus dilués, sans couleurs, susceptibles de ne heurter personne mais laissant tout le monde insatisfait. La perspective éducative va à l'encontre de ce courant. Elle engage à rechercher le meilleur, le plus valable pour tel étudiant ou tel groupe d'étudiants, compte tenu de leur cheminement et de leur âge. Elle propose une convergence par le sommet, un sommet éducatif, qui n'a peut-être pas toujours l'altitude que la théologie ou le désir des parents et des pasteurs souhaiteraient, mais qui demeure pour l'étudiant le plus haut niveau accessible à ce moment-là. L'éducation ne se fait pas par téléphérique; chacun doit faire l'escalade pas à pas jusqu'au sommet de lui-même.

91. Mais un consensus est-il possible? S'il fallait se limiter aux idées et aux opinions exprimées au sujet de la religion ou de l'éducation, il serait permis d'en douter. Il suffit d'écouter une seule émission radio-téléphonique sur l'un ou l'autre de ces sujets pour se rendre compte de la diversité renversante des points de vue. De prime abord, ces divergences intellectuelles et idéologiques croissantes semblent exclure toute possibilité d'accord; elles font même croire à des collisions frontales inévitables. Mais en réalité, les gens persistent à s'entendre sur un certain nombre de fins de l'action humaine et sur certaines valeurs. Même dans une société idéologiquement divisée, il reste des entreprises communes: il y a des projets qui unissent les gens, les écoles fonctionnent, les communications sont assurées, les églises accueillent leurs fidèles. Par-delà les échos des divisions innombrables, il existe une forme de consensus

pratique, non pas intellectuel mais vécu. Par exemple, personne ne souhaite que l'éducation tourne à la débandade générale. Un assentiment tacite veut que l'école rende les jeunes non seulement capables de gagner leur vie, mais aussi plus authentiquement libres, responsables, capables d'idéal et d'engagement. Dans tous les milieux et dans tous les pays, quelle que soit l'idéologie dominante, l'éducation tend à faire vivre les jeunes à un niveau moral élevé, supérieur à celui de l'ensemble de la société. Cette « sainteté relative » de l'école n'est pas de soi un signe d'hypocrisie ou de naïveté; elle est plutôt l'indice d'une volonté humaine de promotion et de transcendance. Non, l'école de Babel n'est pas une fatalité! Déjà, dans plusieurs milieux, on cherche activement à dégager le noyau de valeurs sur lequel repose l'action éducative.

1. La réaction des enseignants

92. La perspective éducative proposée rejoint l'enseignant sur le terrain même de ses préoccupations professionnelles et met en relief une dimension de l'action éducative que ne peut ignorer aucun éducateur véritable, quelle que soit par ailleurs sa spécialité ou sa position personnelle face à la religion. Pour les professeurs de religion et les animateurs de pastorale, cette perspective paraîtra consonante avec une prise de conscience qui se fait jour parmi leurs rangs: ces professeurs et animateurs entendent de plus en plus être considérés au titre d'éducateurs, tout comme leurs confrères des autres disciplines. Dans une discussion au sujet de l'éducation religieuse à l'école, un professeur de religion disait: « On s'adresse à nous sur tous les tons, comme si nous étions ou des évangélistes, ou des missionnaires, ou des prophètes, ou des pasteurs ou des gardiens de la morale. Or, par choix et par profession, nous sommes d'abord et avant tout des éducateurs. » Cette prise de conscience, qui invite à respecter l'enseignant en tant qu'éducateur, pourra servir à valoriser l'éducation religieuse à l'école. Il convient d'en prendre note dans le travail d'animation et de perfectionnement des enseignants de la religion et des animateurs de pastorale: alors qu'on consacre habituellement beaucoup de temps au ressourcement doctrinal et pédagogique, trop peu d'attention est accordée à l'approfondissement de la pertinence éducative et sociale de leur action.

2. La réaction des pasteurs

93. Chez les pasteurs, on ne manquera pas de détecter dans cette approche éducative un changement de ton significatif. De toute évidence, la fonction d'éducation prend le pas sur celle d'évangélisation. Cela est-il acceptable? Reconnaissons, premièrement, que cette approche repousse l'idée d'une éducation religieuse conçue comme un exercice d'endoctrinement qui viserait à faire des croyants à tout prix, tout aussi clairement qu'elle rejette l'idée d'une éducation religieuse qui se limiterait à une pure information sur les faits religieux et rien de plus. Jusqu'ici, aucune difficulté! car l'éducation de la foi bien comprise n'a rien à voir avec une entreprise d'endoctrinement ou de propagande.

94. Il est également clair, deuxièmement, que cette approche accentue délibérément les caractéristiques propres à l'éducation religieuse accomplie à l'école de telle sorte que celle-ci ne saurait être considérée comme le simple prolongement de l'action éducative des familles et des paroisses. D'une part, ce point de vue a pour effet d'inciter l'école à donner l'apport le plus valable, la contribution la meilleure qu'elle puisse fournir à l'éducation religieuse. En contrepartie bien sûr, cela constitue une invitation aux familles et aux communautés à faire de même, c'est-à-dire à donner elles aussi leur contribution spécifique et irremplaçable. Cette clarification s'impose si l'on ne veut pas que s'instaure un état de confusion désastreux où chaque parti attend tout de l'autre. L'école risque en tout cas de décevoir immanquablement si on lui demande de jouer des rôles qui dépassent sa compétence et ses ressources; d'ailleurs, elle s'y refusera de plus en plus et avec raison. D'autre part, une certaine différence d'approche s'impose entre les familles, les paroisses et l'école. Il est indispensable que l'enfant et l'adolescent puissent ressaisir la foi en-dehors du milieu familial et paroissial, dans un contexte différent mais non pas étranger, avec des éducateurs qui abordent la réalité religieuse par d'autres biais, avec des camarades qui participent à une recherche commune et à un même témoignage.

95. Ajoutons même un troisième point. Cette approche éducative a l'audace de croire que toute la réflexion actuelle sur l'éducation peut être éclairante et enrichissante pour la conception qu'on se fait de l'éducation de la foi. Les sciences de l'éducation ont en effet pour but de mieux connaître les chemins par lesquels l'homme accède à la connaissance de lui-même et du monde. Elles révèlent les voies de la connaissance, de la promotion, du plein-être de l'homme, d'une certaine manière de son « salut ». S'il est vrai que la grâce ne détruit pas la nature et l'ordre de la re-naissance dans l'Esprit, celui de la naissance à soi-même, les sentiers de la connaissance de foi suivent peut-être les chemins de la connaissance tout court en les faisant déboucher plus loin. Comment l'éducation de la foi ne serait-elle pas éminemment **éducative**? Non, la pastorale et l'évangélisation n'ont rien à craindre d'une éducation religieuse qui cherche à respecter les lois de l'éclosion (le mot éducation vient de **educere**) de l'homme à la connaissance de lui-même, de l'univers et de Dieu.

3. La réaction des parents

96. Pour les parents, cette perspective éducative pourra se révéler éclairante à deux points de vue. Tout d'abord, elle permet de mieux comprendre les orientations déjà implicitement prises par nombre d'enseignants et d'animateurs en matière d'éducation religieuse à l'école. À ceux qui s'inquiètent parfois de la méthode, du contenu et du style de l'enseignement religieux et de l'animation pastorale et qui ont l'impression que ces activités ne se laissent plus guider que par la fantaisie ou la soif d'innovation, la perspective proposée rappelle qu'un authentique souci éducatif est souvent à la base des recherches actuelles: on tente de mettre au point les voies et les moyens d'une formation religieuse qui soit véritablement éducative pour des jeunes vivant dans un contexte

familial, social, culturel, scolaire et religieux passablement différent de celui de jadis. Deuxièmement, la perspective éducative peut éclairer les parents sur leur rôle propre d'éducateurs. Elle propose en effet une nouvelle manière d'aborder les questions touchant l'éducation religieuse; elle invite à garder constamment présent à l'esprit l'objectif suivant: assurer le cheminement des jeunes au plan religieux. Qu'il s'agisse de questions ou de difficultés touchant les connaissances, les pratiques ou les attitudes religieuses, les réponses et les solutions à apporter doivent se juger à leur valeur éducative: qu'est-ce qui est le plus propre à faire progresser le jeune au plan de son option religieuse? Ici encore, la pédagogie tout court et la pédagogie de la foi se rejoignent. On dit souvent qu'en matière religieuse, il est moins question d'« être en règle » que d'« être en marche ». De même, le véritable pédagogue, comme le veut l'étymologie même du mot, est celui qui « chemine avec » et maintient en marche.

97. La perspective éducative conduit également à considérer avec plus d'attention la question de l'intérêt réel que portent les parents à la formation religieuse de leurs enfants. L'interprétation du désir et de la volonté des parents en ce domaine est difficile et les risques de méprise sont nombreux. Des conclusions sociologiques hâtives ou une lecture de situation par trop pessimiste peuvent faire ignorer des facteurs profonds qui jouent en cette question un rôle majeur. Trois remarques s'imposent ici. La première, c'est que les parents désirent spontanément le meilleur pour leurs enfants. Même si pour eux la dimension religieuse peut être devenue marginale et secondaire, voire totalement absente et ignorée, il reste que beaucoup d'adultes continueront de souhaiter qu'elle puisse avoir sens pour leurs fils et leurs filles, ou à tout le moins que ces derniers aient la chance de faire une option personnelle éclairée. N'allons pas dire qu'il y a là inconséquence, sentimentalisme ou hypocrisie: les parents ont aussi le droit de faire des projets et tout naturellement ils désirent que leurs enfants soient meilleurs, plus épanouis, mieux situés qu'eux face à la vie, à l'avenir, à la religion. Il y a à peine un brin d'humour dans cette constatation: « Les hommes presque toujours se conduisent mieux avec leurs enfants qu'ils ne le font avec eux-mêmes » (32).

98. La deuxième remarque est la suivante: dans la vie, il y a des partis que l'on prend et pour lesquels il est difficile de donner des justifications rationnelles satisfaisantes. Pourquoi, par exemple, le peuple québécois tient-il à la langue française? Voilà un attachement lourd de conséquences aux plans culturel et économique, attachement nullement superficiel même si bien des gens font trop peu d'efforts pour la bien parler. Pourquoi certaines personnes tiennent-elles à demeurer dans un quartier défavorisé ou dans un petit village sans avenir? Il est parfois difficile de dire pourquoi on tient à quelque chose. . . C'est ainsi qu'à la question: Pourquoi désirez-vous l'éducation religieuse pour votre enfant?, il sera toujours difficile pour les parents de répondre. Devant les réponses balbutiées, partielles, inadéquates, il serait facile de conclure à l'insignifiance ou à la superficialité du désir des parents. Mais cette conclusion, en plus d'être méprisante et outrecuidante, pourrait se révéler une grave méprise.

99. La troisième remarque concerne l'utilisation des statistiques de pratique religieuse pour juger de l'intérêt ou du désintérêt des parents et des professeurs pour l'éducation religieuse des jeunes. On sait que le phénomène de la baisse de la pratique religieuse est observable partout, quoique à des degrés divers selon les milieux et les âges. Des sondages et enquêtes viennent régulièrement révéler l'ampleur et le rythme de cette évolution. La tentation est grande de prendre ces chiffres pour leur faire signifier l'intérêt réel que les gens portent à l'éducation de la foi. Or, ici encore, il y a danger de méprise. Il faut bien comprendre en effet que les enquêtes nous donnent des taux d'assistance à la messe dominicale. Il s'agit donc de la pratique religieuse **cultuelle** (aller à la messe le dimanche) qu'on identifierait à tort avec la **pratique chrétienne**, entendue au sens large comme une vie vécue sous le signe de la charité, de l'espérance, du partage, du pardon des offenses et du témoignage de la foi. Qu'on se garde donc de ne pas faire dire aux chiffres de pratique cultuelle ce qu'ils ne peuvent signifier: ils ne révèlent pas totalement l'intention religieuse des gens. Des parents et des professeurs peuvent manifester un intérêt réel pour l'éducation religieuse des jeunes même s'ils ne sont pas assidus aux messes dominicales (33).

4. La portée oecuménique

100. Soulignons enfin la portée oecuménique de cette approche. Au Québec, l'éducation religieuse scolaire s'accomplit à l'intérieur de frontières confessionnelles nettement définies. Dans les autres régions canadiennes, la situation varie considérablement d'une province à une autre, mais historiquement les divergences entre les confessions chrétiennes ont partout constitué un obstacle majeur à la présence d'une éducation religieuse à l'école publique; elles ont même conduit en certains cas à l'exclusion de toute forme de propos religieux à l'école. Depuis quelques années, un mouvement est apparu à l'échelle du Canada, qui cherche à promouvoir une éducation religieuse basée non plus sur les particularités confessionnelles mais sur le droit de l'enfant à une éducation religieuse. Lorsque les diverses confessions acceptent ainsi de revoir la question non plus à partir de leurs seules positions ecclésiologiques mais à la lumière des exigences d'une éducation de tout l'homme, une convergence oecuménique devient possible. Lors d'un récent colloque tenu à Toronto et organisé par l'Institut canadien d'oecuménisme, cent cinquante délégués représentant la mosaïque des confessions chrétiennes au Canada acceptaient l'affirmation suivante comme principe de base à leurs études et à leur action: « Tout enfant a le droit d'être initié aux valeurs de son héritage socio-religieux et ceci requiert l'introduction d'un enseignement religieux dans le processus d'éducation de manière à assurer les bases d'une prise de décision responsable » (34).

2. perspective éducative et confessionnalité scolaire

101. Traditionnellement, la place de la religion à l'école a été affirmée et assurée par le caractère confessionnel des institutions. Le cadre juridique de la confessionnalité garantit en effet la présence de la dimension religieuse au plan du projet même de l'école et confirme le libre exercice des activités d'enseignement religieux et d'animation pastorale. Ce caractère confessionnel fait souvent l'objet de remises en cause et de controverses. Que signifie-t-il dans les faits? A-t-il encore un sens aujourd'hui? S'agit-il d'une étiquette trompeuse qui rassure la population ou d'une marque vraiment distinctive et prise au sérieux? Pourquoi miser sur une structure confessionnelle, alors que ce sont les personnes et la qualité de leur témoignage qui importent? On pourrait multiplier ainsi les questions, clichés et insinuations. . . Mais cela ne ferait que nous ramener au point de départ de la présente étude, à cet arrière-pays des convictions et jugements préétablis. À la suite de la réflexion contenue dans ces pages, il convient peut-être de poser autrement les questions touchant la confessionnalité et de revoir les réponses habituelles qu'on y apporte. Que devient la confessionnalité scolaire lorsqu'on l'envisage à partir d'une perspective éducative?

102. Précisons qu'il ne saurait être question de traiter ici de la confessionnalité en elle-même et sous tous ses aspects. C'est un sujet d'une grande complexité dont l'étude exhaustive exigerait une recherche historique sur l'évolution de l'éducation au Québec, une analyse du statut juridique actuel de la confessionnalité dans les écoles publiques et privées, une revue des principes qui guident l'Église et l'État en matière scolaire, enfin un examen des diverses options ou solutions de rechange possibles (35). Notre objectif est plus limité: il s'agit de voir comment la perspective éducative proposée peut renouveler la problématique habituelle de la confessionnalité. Permet-elle d'y voir plus clair? Nous croyons que oui. Elle fait notamment ressortir trois points particulièrement éclairants et libérateurs dans l'examen de la question confessionnelle.

1. L'éducation religieuse: un attribut normal de toute école

103. De l'approche éducative découle une première conclusion: **toute institution scolaire devrait intégrer la dimension religieuse dans son projet éducatif.** Négativement, cela signifie que la dimension religieuse ne saurait être traitée comme une réalité marginale, ou « spéciale », ou négligeable. Si bien que l'école qui s'engage dans ce domaine ne concède en fait nul privilège aux Églises et ne cherche pas davantage à suppléer à leurs forces défaillantes, mais affirme simplement son projet éducatif dans toute son ampleur et sa densité. Positivement, cela signifie que l'éducation religieuse est reconnue et admise sur la base de principes éducatifs et pour l'apport qu'elle fournit au projet éducatif. Notons que ceci vaut pour toute école, qu'elle soit confessionnelle ou non. Il en ré-

sulte que le respect de la dimension religieuse ne saurait être considéré comme le monopole de l'école confessionnelle mais doit être affirmé comme l'attribut de toute institution qui se donne un projet éducatif ouvert. En conséquence, cette perspective pousse à rejeter l'hypothèse d'une école neutre qui ferait totalement abstraction de la dimension religieuse, à fortiori l'hypothèse d'une école laïque qui militerait contre la religion. D'ailleurs, un peu partout, ce dernier type d'école est généralement considéré aujourd'hui comme étroit et anachronique. En plusieurs pays, et notamment en France et aux États-Unis, on cherche à surmonter un héritage plutôt hypothéqué à cet égard et à dépasser une interprétation très rigide du principe de l'impartialité de l'État.

2. Degrés possibles d'intégration de la dimension religieuse

104. L'éducation, avons-nous établi plus haut (aux numéros 59 à 65), exige un minimum de cohérence entre les divers enseignements de même que dans l'ensemble de la vie scolaire. Un seuil de cohérence doit être assuré, en deçà duquel il n'est pas de formation véritable possible. Ce seuil de cohérence varie évidemment selon l'âge des étudiants, les niveaux scolaires et les milieux socio-culturels. Et une fois ce seuil atteint, on peut imaginer divers degrés dans l'homogénéité et la cohérence du milieu scolaire. On peut aussi concevoir divers degrés dans l'intégration de la dimension religieuse et, de ce point de vue, envisager divers types d'école.

- Une institution peut reconnaître la dimension religieuse en faisant place dans son horaire à un enseignement religieux et à une animation pastorale pour les étudiants qui s'y montrent intéressés. Il s'agit là d'une première forme d'intégration, qui risque de demeurer ténue et fragile, mais qui ouvre la voie à l'initiative et à la participation sur une base volontaire. C'est la situation qui prévaut dans les collèges d'enseignement général et professionnel.

- On peut faire un pas de plus et imaginer une école qui rendrait l'enseignement religieux obligatoire pour tous et proposerait, en conséquence, une grande diversité d'options de manière à ne heurter personne tout en respectant les diverses convictions religieuses. Il n'y aurait donc pas d'exemption mais plusieurs types d'enseignement religieux confessionnel (catholique, protestant, juif) et culturel (historique, anthropologique, etc.). Ce régime aurait le mérite d'affirmer l'importance pour tous les étudiants d'une forme d'éducation religieuse, quelle qu'elle soit. C'est une situation scolaire qui prévaut en certaines régions d'Angleterre et d'Allemagne. Ici même au Québec, on pourrait dire que les écoles assez nombreuses qui sont régies par une entente intervenue entre commissions scolaires pour catholiques et commissions scolaires pour protestants connaissent une situation quelque peu approchante.

- L'intégration et la cohérence peuvent aller plus loin. Elles peuvent aller jusqu'au choix d'une religion comme référence et inspiration pour toute l'action éducative d'une école. Cela implique que, dans l'ensemble, les étudiants, les enseignants et les cadres scolaires acceptent et respectent cette orientation. Une telle école peut par ailleurs reconnaître les droits de la minorité dissidente et prévoir des mécanismes comme l'exemption de l'enseignement religieux pour les étudiants et la dispense pour les maîtres qui n'acceptent pas de donner un tel enseignement. C'est l'école confessionnelle telle que la définissent les règlements du Comité catholique.

- Enfin, on peut concevoir une cohérence plus grande encore: touchant le personnel et les structures mêmes de l'école. Ce serait le cas d'une institution où l'on s'efforcerait de maintenir une homogénéité religieuse plus stricte au plan des effectifs étudiant et enseignant; où les structures mêmes d'organisation, de fonctionnement et de recrutement seraient strictement confessionnelles. C'est une situation qui peut se retrouver dans le secteur de l'enseignement privé.

Voilà autant de possibilités d'intégration de la dimension religieuse, autant de types d'écoles correspondant à des degrés divers de cohérence et d'homogénéité. A priori, toutes ces écoles peuvent être dites ouvertes, tolérantes, respectueuses de la dimension religieuse. Mais dans les faits, tel ou tel type paraîtra préférable une fois considérés les multiples facteurs qui entrent en ligne de compte dans le choix de l'orientation d'une école au plan religieux: âge des étudiants, niveau d'études, milieu culturel, tradition juridique, désir des parents.

105. Cette vision élargie des possibilités d'intégration de la dimension religieuse a l'avantage de rompre avec le dualisme courant qui réduit la problématique confessionnelle à l'alternative étroite: école confessionnelle ou école neutre. Selon cette perspective plus large, il n'y a plus, d'un côté, l'école confessionnelle qui posséderait toutes les vertus et, de l'autre, l'école neutre qui serait une calamité; ou encore, pour reprendre la dialectique opposée, l'école non confessionnelle qui serait la panacée à tous les problèmes et l'école confessionnelle qui serait nécessairement rétrograde. L'approche suggérée permet d'entrevoir une gamme de possibilités et rend ainsi possible un choix lucide et serein. Tel n'est pas le cas lorsque l'on s'enferme dans le dualisme habituel qui fait percevoir la solution opposée sous un jour si catastrophique que tout choix devient menaçant et qu'il n'est alors d'autre solution que de s'ancrer plus résolument dans ses propres retranchements. Alors disparaît toute marge de manoeuvre. Sur ce décor d'opposition blanc et noir, la perspective éducative fait réapparaître la gamme des couleurs dans les types d'école. Là où on avait tendance à établir une ligne rigide de démarcation entre deux modèles exclusifs, voici que cette perspective fait réapparaître les nuances et les degrés.

106. Sitôt qu'on admet cette gamme plus large de positions possibles, la problématique de la confessionnalité commence à se débloquer. En tout cas, les points de vue teintés de sectarisme — sectarisme religieux et sectarisme séculier — s'en trouvent passablement relativisés. Il devient clair, en effet, qu'aucun type d'école confessionnelle ou non confessionnelle pourrait prétendre être la solution adaptée à toutes et chacune des situations scolaires. Avec la diversité croissante des situations, il n'y a plus de modèle unique qui puisse rendre compte de toutes les conjonctures et prétendre à une vocation universelle. Dans ce même contexte, la présence multiforme des chrétiens dans le monde scolaire, tel que mentionnée dans le décret conciliaire sur l'éducation chrétienne, prend de l'actualité; et il appert qu'ils peuvent oeuvrer valablement dans divers types d'école, confessionnelle ou non.

3. Le droit premier de l'étudiant

107. L'approche éducative met en lumière un troisième point. Dans la recherche de solutions touchant la confessionnalité, il ne faut pas perdre de vue l'intérêt premier de l'étudiant. On sait que ce champ de la confessionnalité intéresse plusieurs autorités. Les parents, l'Église et l'État y font valoir leurs droits et leurs devoirs. Les enseignants réclament aussi leur droit en ce domaine. C'est donc un terrain « occupé », où il risque de se livrer des luttes entre les divers pouvoirs. Il serait désastreux que les grandes puissances en cause mènent ces combats sur la tête et peut-être aux dépens des petits habitants du pays scolaire. Les droits premiers de ces derniers ne doivent pas être oubliés. L'école n'est ni pour l'État, ni pour l'Église, ni pour les parents, ni pour les enseignants; elle est pour l'étudiant et pour son éducation complète. Ce qui devrait polariser l'effort de toutes ces autorités, c'est la recherche des conditions concrètes les plus favorables à une éducation qui ne soit pas indûment tronquée et qui assure véritablement la maturation culturelle, sociale, humaine et religieuse du jeune. Ici encore, sur ce sujet précis de la confessionnalité, le point de vue éducatif doit primer sur les considérations d'ordres historique, sociologique, juridique, idéologique, politique ou théologique.

108. S'il était possible d'établir une pareille convergence dès le départ, il serait plus facile de trouver des solutions valables quant au statut et à la signification du caractère confessionnel. Soulignons tout spécialement deux éléments qui doivent entrer en ligne de compte: l'âge des étudiants et leur niveau scolaire. Il est facile de comprendre que les enfants plus jeunes requièrent un milieu éducatif davantage cohérent. Ils ont besoin de sentir une union plus étroite entre leur expérience familiale et la vie scolaire, besoin d'éprouver une sorte d'égalité de climat. On ne gagnerait rien à vouloir les éloigner de leurs familles, dans une sorte d'exil culturel ou religieux. N'oublions pas que l'enfant saisit la vie comme à pleines mains et sans faire les distinctions subtiles des adultes entre les fonctions, rôles et aspects des choses. Les adolescents peuvent déjà mieux supporter les différences de climat; mais si celles-ci peuvent se révéler éducatrices, des écarts trop grands entre le climat ambiant et celui de l'école peuvent également avoir une influence nocive. De même, à la

fin de l'adolescence et à la grande adolescence, l'émergence des jeunes à la liberté et à l'autonomie personnelles doit être reconnue et favorisée. C'est ainsi que, dans l'évaluation à faire du statut et de la définition de la confessionnalité, il importe de tenir compte de ces capacités diverses des « apprenants » qui entraînent des différences marquées entre les niveaux scolaires.

La confessionnalité: un concept analogique

109. En conclusion, la perspective éducative révèle que le concept de confessionnalité — comme celui d'école d'ailleurs — n'a pas un sens univoque. Cela signifie que l'expression « école confessionnelle » n'a pas tout à fait le même sens chaque fois qu'elle est employée. Son sens varie et se nuance selon les niveaux d'études (élémentaire, secondaire, collégial), selon les secteurs d'enseignement (public ou privé) et selon les milieux socio-culturels (milieu homogène catholique, milieu pluraliste, milieu cosmopolite, etc.). Le théologien Raymond Laflamme que nous citions au début de la présente étude, fait remarquer que « du point de vue catholique, il est de saine théologie d'envisager diverses modalités de l'école confessionnelle, car déjà, à s'en tenir à la notion elle-même, la confessionnalité revêt un caractère analogique » (36). Cette remarque n'est pas sans importance: dans la recherche d'une définition de l'école confessionnelle adaptée à un milieu, elle invite à procéder sans rigidité et avec souplesse.

conclusion

une nouvelle vision des choses

110. Le changement, paraît-il, ne survient que dans deux circonstances: lorsque la situation devient intenable ou lorsque apparaît une nouvelle vision des choses. Ce premier fascicule n'a pas cherché à apporter des solutions pratiques aux problèmes concrets et difficiles que rencontre l'éducation religieuse à l'école. Son objectif était autre: apporter une nouvelle vision des choses.

notes

(1) W. F. Ryan, **L'Église et l'éducation au Québec**, dans **École et société**, de P. W. Bélanger et G. Rocher, HMH 1970, p. 187.

(2) S. J. Curtis, **History of Education in Great Britain**, cité dans **The Fourth R**, The Durham Report on Religious Education, National Society SPCK, London, 1970, p. 1.

(3) Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, **Apprendre à être**, Unesco-Fayard, 1972, p. 163.

(4) Décret conciliaire **L'éducation chrétienne**, coll. L'Église aux quatre vents, Fides, 1965, p. 6.

(5) **Ibid.**, p. 5.

(6) En 1970, on évaluait à environ 40 millions le nombre d'étudiants recevant leur éducation dans des institutions catholiques de par le monde. Ce chiffre ne représente pas le dixième de la population scolaire mondiale, estimée à 435 millions en 1968 (voir Rapport Faure, **op. cit.**, p. 317).

(7) Décret conciliaire **L'éducation chrétienne**, p. 12.

(8) R. Laflamme, « La doctrine scolaire de l'Église: sa permanence et son insuffisance » dans A. Baby et coll. **Les valeurs chrétiennes et l'éducation**, Presses de l'Université Laval, Québec, 1967, p. 191.

(9) **La présence de l'Église en éducation**, Fédération des Collèges classiques, 1966, p. 47. Voir aussi « Confessionnalité ou pastorale dans l'école? » par P. Angers, dans **Perspectives**, février 1968, pp. 19-68.

(10) W. R. Inge, cité par P. Berger dans **La rumeur de Dieu**, Centurion, 1972, p. 42.

(11) P. Berger, **La rumeur de Dieu**, Centurion, 1972. p. 32.

(12) **Ibid.**, p. 23.

(13) A. Greeley, dans **Concilium**, janvier 1973, p. 1. Voir également du même auteur **Unsecular Man, The Persistence of Religion**, Schocken Press, New York 1972. Et aussi C. Geertz, **Religion as a Cultural System** dans The Religious Situation: 1968, Boston Beacon Press, 1968; R. Nisbet, **Social Change in History**, New York: Oxford University Press, 1969; V. Caster, « La sécularisation interprétée » dans **Lumen Vitae**, no 23, 1968. Citons enfin le récent livre de Harvey Cox **The Seduction of the Spirit**, Simon and Schuster, New York, 1973. Cox reconnaît que la religion est un phénomène « beaucoup plus complexe et permanent » qu'il ne le croyait au temps où il écrivait « La Cité séculière » (1965).

(14) Commission d'étude sur les laïcs et l'Église, **L'Église au Québec: un héritage, un projet**, Fides, 1972, p. 193.

(15) Khalil Gibran, **Le prophète**, Casterman, 1964, p. 56.

(16) **L'activité éducative**, Rapport 1969-1970, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1970, p. 1-75.

(17) A. Greeley, **Unsecular Man**, Schocken Press, New York, 1972, p. 66.

(18) **Ibid.**, p. 16.

(19) Rapport Faure, p. 177-178.

(20) **L'activité éducative**, p. 50.

(21) Jérémie 31, 33-34.

(22) **L'activité éducative**, p. 32.

(23) J. Onimus, **Réflexions sur l'essentiel**, p. 102.

(24) Rapport Faure, p. 185.

(25) G. Duperray, « Le mouvement catéchétique: où en sommes-nous? où allons-nous? » dans **Vérité et Vie** no 685, p. 15.

(26) **Ibid.**, p. 15.

(27) Voir «Évaluation du rendement du système d'enseignement » dans **Rapport annuel 1970-71** du Conseil supérieur de l'éducation, pp. 277-279.

(28) Voir N. Smart, **Secular Education and the Logic of Religion**, Faber, 1968, pp. 15-18.

(29) À ce sujet de la clarification des valeurs, citons les travaux et techniques de Sydney Simon (**Values and Teaching** et **Value Clarification**, Center of Humanistic Studies, Université du Massachusetts, Amherst). C'est une question qu'on ne saurait évidemment isoler de la perspective plus générale du développement moral. Mentionnons les travaux de J. Piaget, **Le jugement moral chez l'enfant**), ceux du groupe du Farmington Trust d'Oxford (J. Wilson, N. Williams et B. Sugarman, **Introduction to Moral Education**, Penguin, 1968) et ceux de L. Kolhberg (**Moral Education in the Schools; A Developmental View,** The School Review, vol. 74, University of Chicago Press; **The Child as Moral Philosopher,** Harvard Graduate School, Cambridge, Mass.).

(30) T. A. Harris, **I'm ok - You're ok**, Avon, New York, 1969.

(31) A. Greeley et P. Rossi, **The Education of Catholic Americans**, Adline, Chicago, 1966.

(32) J. Perret, « Y a-t-il en France des valeurs communes capables d'animer une éducation nationale? » dans **Vérité et Vie**, no 675, décembre 1973.

(33) Voir J. Harvey, « La crise actuelle de la pratique religieuse et la pastorale des marginaux », dans **Pastorale-Québec**, septembre 1972.

(34) National Conference on Religious Education in a Pluralistic Society, York University, juin 1973, Toronto, rapport ronéotypé, p. 6.

(35) Voir **Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec,** Fides, 1966, troisième partie, pp. 53-92; P. Garant, **La confessionnalité ou la laïcité du système scolaire public québécois, Les cahiers du droit**, vol. 10, no 4; G. Houle, **Le cadre juridique de l'administration scolaire locale au Québec**, Annexe au rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966; R. Laflamme, **art. cit.**, pp. 170-212; P. Angers, « Confessionnalité ou pastorale dans l'école? » dans **Perspectives**, février 1968, pp. 19-68; **La présence de l'Église en éducation**, Fédération des Collèges classiques, 1966; Duclercq, Michel, « L'Église dans le monde scolaire » dans « **Parole et Mission** », no 30, juillet 1965, pp. 433-453.

(36) R. Laflamme, **art. cit.**, p. 209.

Voies et impasses 2

l'enseignement religieux

introduction

bilan et prospectives

1. L'enseignement religieux a connu de profondes transformations depuis dix ans. Il a donné lieu à de multiples initiatives et innovations dont les plus marquantes furent le passage du « catéchisme » à la « catéchèse », l'expérimentation en culture religieuse et les essais en vue de diversifier les options au secondaire. L'effort de renouvellement a été généralement bien appuyé par les dynamismes du milieu scolaire et du milieu ecclésial; il s'est poursuivi avec ardeur à tous les niveaux. Au total, la dernière décennie fut une période de fécondité et de productivité assez exceptionnelle.

2. Aujourd'hui le temps est venu de faire le point. Il y a un bilan à établir, et aussi une prospective. Il faut évaluer le travail accompli, chercher à en discerner les lignes de force et les failles, vérifier les orientations prises et déterminer les directions à prendre. Car en dépit des acquisitions nombreuses des dernière années, les questions qui se posent à l'enseignement religieux demeurent à la fois nombreuses et radicales. Elles ne se limitent pas au quoi faire et au comment faire, c'est-à-dire aux interrogations touchant par exemple: le règlement d'exemption, les programmes, les méthodes, les options, le travail d'animation. Les objectifs mêmes de l'enseignement religieux se trouvent mis en cause. C'est la question du **pourquoi** qui est soulevée. Pourquoi y a-t-il un enseignement religieux à l'école? Quels sont les objectifs que poursuit cet enseignement? Ces objectifs cadrent-ils avec ceux de l'école? Cette dernière assume-t-elle des tâches qui reviendraient normalement aux familles et aux communautés croyantes? Pour rejoindre ces ordres de questions, l'étude à faire ne pourra se borner à l'examen de suggestions portant sur l'organisation ou le réaménagement de l'enseignement religieux: elle devra remonter jusqu'aux finalités mêmes de cet enseignement.

3. La présente étude veut être à la fois évaluative et prospective. C'est dire que nous devrons prendre un certain recul par rapport à la multiplicité et à la complexité des facteurs qui s'entremêlent pour composer les difficultés et les tensions actuelles. Une distance critique s'impose. Plusieurs éducateurs activement engagés dans le domaine de l'enseignement religieux se sentent présentement comme paralysés par un sentiment d'incertitude et d'hésitation face à leur tâche. Ils ressemblent à des marcheurs qui après avoir franchi allègrement une longue piste se retrouvent soudainement face à la forêt dense: oublieux du chemin parcouru, incertains de la direction à prendre, ils arrivent mal à discerner un sens et un avenir à leur action. Ils pressentent bien que les solutions aux problèmes spécifiques de l'enseignement religieux ne peuvent se trouver qu'en référence au paysage scolaire dans son ensemble. Mais, entre-temps, les arbres les empêchent de voir la forêt.

4. Dans le but de clarifier la situation, il sera nécessaire de délaisser les problématiques trop familières qui débouchent sans cesse sur les mêmes dilemmes paralysants. Pour pouvoir procéder à l'évaluation et à la prospective, il faudra au préalable établir des critères et se donner une vision suffisamment ample et réaliste des choses. Ce sera précisément l'objectif de la première partie de prendre le recul ou l'altitude qu'il faut pour percevoir sous un jour neuf la situation de l'enseignement religieux. Nous y préciserons le cadre d'analyse à partir duquel, dans les deuxième et troisième parties, nous pourrons dégager les enjeux fondamentaux de la situation présente, distinguer les voies d'avenir et les impasses, proposer enfin les aménagements appropriés.

5. Nous reprendrons ici, en l'appliquant à l'enseignement religieux, la perspective éducative proposée dans le premier fascicule « **Dimension religieuse et projet scolaire: voies et impasses** ». Au plan de la méthode, nous ferons appel aux documents écrits touchant l'enseignement religieux: programmes, guides pédagogiques, enquêtes et sondages, articles de revues, rapports d'expérimentation. Nous tenterons d'en arriver à une synthèse et à une vision propres à guider et à éclairer tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement religieux. Voir plus clair dans le présent et prévoir plus net dans l'avenir: tel est l'objectif de cette étude. « Voir, disait Teilhard de Chardin, on dirait que toute la vie est là » (1).

première partie

pourquoi y a-t-il un enseignement religieux à l'école

1. les arguments traditionnels

6. Passons en revue les divers arguments qui ont servi et servent encore à justifier la présence d'un cours d'enseignement religieux dans la maquette académique des écoles élémentaires et secondaires. Nous en examinerons en tout six. Ce sont des arguments qui ont eu et conservent encore aujourd'hui une signification indéniable; chacun met en valeur un aspect ou l'autre de l'enseignement religieux. Chacun véhicule aussi une certaine conception de ce que devraient être le contenu, la pédagogie et les objectifs de cet enseignement. Mais, comme nous le verrons, aucun ne parvient à établir de façon pleinement satisfaisante la légitimité de l'enseignement religieux dans le cadre scolaire. Chacun de ces arguments prend plus ou moins de poids auprès de tel ou tel groupe de personnes, mais aucun ne réussit à rallier une adhésion universelle. Chacun a sa valeur, mais aussi ses limites et ses insuffisances. C'est pourquoi nous dirons qu'aucun ne peut être considéré comme concluant et décisif. Faut-il le souligner, dans la présentation qui suit, les arguments seront formulés de manière un peu contrastée. C'est avec l'intention évidente de mettre en relief la pointe de chacun. Dans la réalité, ils apparaissent rarement de façon aussi saillante; ils demeurent le plus souvent à l'état de postulats implicites, de convictions informulées et d'idées latentes. N'empêche qu'ils exercent une influence déterminante sur les moindres décisions concernant l'enseignement religieux. Ce sera un exercice purifiant et éclairant de les faire émerger au plein jour de la conscience.

Premier argument: la confessionnalité de l'école

7. Cet argument est fort simple: puisque les écoles sont confessionnelles, il est tout à fait normal qu'elles inscrivent à leur horaire un cours d'enseignement religieux. On peut répondre: l'enseignement religieux est une composante essentielle de la confessionnalité, soit! mais on peut très bien imaginer qu'une école non confessionnelle puisse dispenser également un cours d'enseignement religieux catholique. C'est d'ailleurs là une possibilité mentionnée dans le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Parent) et fréquemment reprise depuis (2). Il faut donc chercher ailleurs que dans le caractère confessionnel de l'institution scolaire la raison dernière qui explique le bien-fondé de l'enseignement religieux à l'école.

Deuxième argument: le devoir d'évangélisation

8. Cet argument est d'ordre pastoral. Il part du principe que les enfants baptisés ont droit à une éducation chrétienne et qu'en conséquence les parents et l'Eglise ont le devoir de leur présenter le message chrétien. Pour les aider dans l'accomplissement de ce devoir, les parents et l'Eglise demandent à l'école de contribuer pour une part à l'oeuvre de l'éducation de la foi. A la racine de cet argument se trouvent donc les exigences pastorales découlant du baptême et le devoir d'évangélisation.

9. Traditionnellement, l'enseignement religieux a été perçu et donné dans cette perspective. Aujourd'hui toutefois, force est de constater qu'une pure argumentation pastorale s'avère insuffisante aux yeux de nombreux administrateurs, enseignants et étudiants. En effet, de plus en plus d'éducateurs et d'administrateurs tiennent à souligner la distinction nécessaire entre les fonctions ecclésiales (évangélisation, catéchèse, sacramentalisation et témoignage) et les fonctions spécifiques de l'école (apprentissage et enseignement). Ils se sentent comme mal à l'aise face à un langage et à des attitudes où ils décèlent une confusion entre les plans scolaire et ecclésial, où l'autonomie de l'école ne semble pas suffisamment reconnue. De leur côté, les enseignants conçoivent leur tâche d'abord en termes de travail professionnel et moins en termes de mission; ils se définissent avant tout comme pédagogues-éducateurs et non comme des missionnaires ou des prédicateurs. Pour leur part, les étudiants, surtout les plus âgés du secondaire, ont vite fait de flairer les intentions de prosélytisme: ils se hérissent contre ces cours où, comme ils disent, « on sait trop bien où l'on veut en venir ». On voit donc que cet argument de l'évangélisation risque de faire apparaître l'enseignement religieux comme une sorte d'ingérence ou d'intrusion. Certes, l'évangélisation bien comprise ne pousse nullement à faire fi de l'autonomie des structures et de la liberté des personnes; c'est même le contraire qui est vrai: elle incite à manifester un très grand respect envers elles. Mais en raison des suspicions qu'il suscite, il faut convenir que l'argument de l'évangélisation sert mal à légitimer la présence d'un cours d'enseignement religieux dans une école publique complexe et autonome.

Troisième argument: la tradition

10. Traditionnellement, l'école québécoise a accordé une large place à l'enseignement religieux, si bien que, pour certains, il est impensable ou inimaginable qu'il en soit autrement. Cet argument de la tradition nous rappelle pertinemment que l'école comme toute institution ou tout individu doit s'inscrire dans une histoire. Mais, par lui-même, il ne saurait constituer une justification satisfaisante pour le cours de religion. Après tout, la tradition seule ne peut servir de base à l'organisation scolaire.

Quatrième argument: la culture chrétienne

11. Cet argument met de l'avant le rôle éminent joué par le christianisme en Occident, spécialement en Amérique du Nord et singulièrement au Québec. Un jeune d'ici, explique-t-on, ne peut ignorer les traits essentiels de la religion chrétienne — dogme, morale, pratique cultuelle et impact social — sous peine de rester étranger à sa propre culture et comme exilé en son propre pays. Tout un pan de la civilisation demeurerait incompréhensible à ses yeux, tant la religion est tissée intimement à notre vie culturelle, familiale, artistique et sociale. Pour ce motif d'intégration culturelle, il paraît nécessaire de faire figurer un cours d'enseignement religieux au programme d'études des écoles.

12. Aujourd'hui, on invoque fréquemment cet argument culturel. Comme il se fonde sur la sociologie et met en relief une donnée évidente de notre civilisation, il reçoit un accueil sympathique en bien des milieux. Le rapport Dumont le reprenait à son compte pour demander l'inclusion d'un cours d'initiation au fait religieux: « L'héritage religieux constitue un fait sociologique et un bien collectif que personne au Québec ou ailleurs ne peut ignorer » (3). C'est cette intuition qui a conduit à l'expérimentation du programme de culture religieuse et qui explique en partie l'essor récent des départements de sciences humaines de la religion au Québec.

13. Il est incontestable que cet argument met en valeur une dimension à laquelle jusqu'à tout récemment on avait accordé trop peu d'attention. Mais il n'est pas certain que ce raisonnement à partir de la culture ambiante puisse justifier péremptoirement un cours spécifique d'enseignement religieux. En Ontario, par exemple, le rapport MacKay suggérait de rattacher un tel cours au département d'histoire (4). Comme l'histoire de la Grèce antique contient une initiation à la mythologie grecque, ainsi le cours d'histoire du Québec pourrait comporter une section consacrée aux traditions religieuses québécoises. Dans ce cas, la dimension religieuse culturelle serait intégrée au programme des sciences humaines et le cours d'enseignement religieux disparaîtrait pratiquement comme matière distincte. Si telle devait être l'évolution, il est à prévoir que beaucoup de parents, d'éducateurs et même d'étudiants ne s'y retrouveraient plus. En effet, dans l'esprit de la plupart des gens, le concept d'enseignement religieux évoque plus qu'une simple étude, au plan culturel, des traditions et du folklore religieux; il implique une exploration vitale de la dimension religieuse et, partant, une démarche qui ne reste pas à l'extérieur des phénomènes mais qui cherche à les pénétrer comme de l'intérieur. Un programme d'enseignement religieux conçu dans la seule perspective culturelle répondra toujours incomplètement aux besoins des enfants et des adolescents, de même qu'aux attentes de beaucoup de parents.

Cinquième argument: le désir des parents

14. Selon cette ligne d'argumentation, l'enseignement religieux trouve sa justification dernière dans la volonté démocratique des parents. Ces derniers jouissent en effet du droit de choisir pour leurs enfants le type d'éducation qui convient à leurs convictions religieuses. Or, au Québec, les parents sont en grande majorité catholiques et ils tiennent à ce que l'école donne un enseignement religieux catholique. L'institution scolaire ne peut se soustraire à cette volonté de la population puisque par souci démocratique elle se veut précisément au service des gens.

15. Il ne fait aucun doute que ce droit démocratique des parents reste fondamental. Il s'agit d'un droit inscrit dans le préambule même de la Loi de l'éducation: « Les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants »(5). C'est dire que l'Etat et les commissions scolaires ne peuvent traiter à la légère les exigences religieuses des parents en matière scolaire. Ceux-ci sont les porte-parole des droits de l'enfant à une éducation religieuse, droit inscrit dans la Charte des droits de l'enfant de l'UNESCO (6).

16. Mais, chaque fois qu'est avancé cet argument du droit de l'enfant dont les parents sont les garants, il se trouve des personnes pour dire que les parents réduisent trop souvent l'éducation à une projection de leurs désirs sur leurs enfants ou demandent à l'école de faire une éducation religieuse qu'ils n'osent plus faire eux-mêmes à la maison. On objecte qu'il est relativement facile de dire que les parents désirent massivement l'enseignement religieux: ils n'ont jamais été consultés! Les uns citent les indices de pratique religieuse décroissante et un climat diffus d'indifférence pour conclure que ce n'est plus la majorité qui tient à l'enseignement religieux. Les autres répliquent que la pratique cultuelle ne peut servir de critère valable, qu'il importe de distinguer entre pratique institutionnelle et pratique chrétienne et que malgré la baisse d'assistance à la messe dominicale plus de 90% des Québécois continuent de s'identifier à la religion catholique. Bien malin qui voudrait solutionner ce débat! Une chose cependant est sûre: il faut, sur ce sujet, se garder des lectures sociologiques faciles et des généralisations rapides, qu'elles soient favorables ou défavorables à l'enseignement religieux. La volonté démocratique des parents reste un argument pertinent, profondément ancré dans la tradition légale et scolaire du Québec, mais, en raison de la fluidité de la situation au plan socio-religieux, il paraît peu conseillé de chercher à légitimer le cours d'enseignement religieux uniquement à partir du désir des parents et de la force de l'opinion publique.

Sixième argument: les bons principes

17. Les adultes réclament parfois l'enseignement religieux à l'école afin que soient inculqués aux jeunes les "bons principes". Cet argument peut traduire l'inquiétude des parents quant à la moralité de leurs enfants: ils veulent que l'école donne à leurs jeunes une « base morale ». Mais à quelle morale songent-ils? La morale du bon citoyen? La morale de la société de consommation? La morale d'un certain matérialisme vertueux? Des principes moraux enracinés dans une foi? Rien n'est clair; peut-être les uns et les autres veulent-ils tout cela en même temps. Cependant, il serait injuste de réduire ce désir des parents à une réaction de peur et de conservatisme. Quand ils réclament des « bons principes », même s'ils emploient une expression inadéquate, plusieurs parents entendent manifester l'importance qu'ils attachent à une formation morale et religieuse véritable. On serait malvenu de les accuser de ne pas faire la distinction savante entre morale et religion, morale et foi. Par ailleurs, il est certain que d'autres parents se satisferaient d'un enseignement moral sans référence à une religion. L'argument des bons principes est donc très ambigu; il ne peut servir à justifier comme tel un cours spécifique d'enseignement religieux.

Valeur et limites de ces arguments

18. Les six arguments que nous venons d'énumérer ne manquent pas d'à-propos et de valeur, mais ils ont aussi leurs limites et leurs insuffisances. C'est pourquoi, lorsqu'il s'agit de légitimer le cours d'enseignement religieux à l'intérieur de la maquette académique d'une école, ni l'un ni l'autre ne se révèle pour tous pleinement convaincant et définitif. Nous croyons qu'il faut chercher dans une autre direction un argument plus décisif.

2. l'argument éducatif

19. Puisque l'enseignement religieux est dispensé à l'école, c'est sur le terrain même de l'éducation qu'il doit trouver ses lettres de créance. Pour justifier sa présence dans le cadre scolaire, il faut moins invoquer des arguments de type pastoral, culturel, historique ou juridique que fournir un raisonnement dans la ligne proprement éducative. Nous chercherons ici à montrer que l'enseignement religieux peut apporter une contribution valable au projet éducatif de l'école. Reprenant l'essentiel de la perspective éducative déjà présentée dans le premier fascicule de cette étude, tout en la prolongeant, nous ferons appel à un triple raisonnement basé sur le besoin de sens chez tout homme, sur la nature de la religion et sur la conception même de l'école.

La quête de sens

20. Le dynamisme humain conduit l'enfant et l'adolescent comme tout homme à se questionner sur l'origine et le sens de la vie. Par nature en effet, l'homme est un chercheur de sens; il est un être de question face à l'énigme de son propre moi et de l'univers. Depuis toujours, il n'a cessé de s'interroger sur le mystère de son existence, de sa finitude, de son avenir, de sa souffrance. La science physique interroge le monde et fournit beaucoup d'éclaircissements sur l'environnement cosmique, mais loin de diminuer le nombre des questions, elle le fait croître. Les sciences humaines, pour leur part, ont révélé l'existence d'univers jusque là insoupçonnés et sur lesquels l'homme n'a pas encore affirmé sa maîtrise: il s'agit de l'univers des profondeurs insondables du moi personnel et de l'univers complexe des relations entre les groupes sociaux et les nations. Devant ces univers, aussi menaçants et fascinants que pouvait l'être l'univers des forces cosmiques pour l'homme des âges antérieurs, l'homme moderne ne manque pas de s'interroger. L'interrogation de type religieux n'est pas moins forte aujourd'hui que dans le passé; la sécularisation n'a pas fait disparaître l'inquiétude religieuse, elle lui a simplement fait prendre de nouveaux visages. Plus forte que la rumeur de la mort de Dieu persiste la « rumeur de Dieu » qui ne cesse, au coeur de tout homme, de témoigner d'une transcendance (7). Tout cela indique qu'il existe vraiment en l'homme une dimension spirituelle, qui le pousse à s'interroger sur ses fins. L'entreprise d'éducation ne saurait ignorer cette recherche de sens.

La nature de la religion

21. En réponse à cette interrogation qui monte du coeur de l'homme, les religions offrent un cadre de référence, un système d'interprétation du monde et de la vie. Avec les autres modes de connaissances que sont l'expérience, la science, l'art et la philosophie, la religion constitue une

voie d'accès à la compréhension de soi et de l'univers. Elle s'est avérée par les siècles et demeure aujourd'hui encore pour des millions d'hommes et de femmes un chemin privilégié conduisant à une vision cohérente de la vie. La religion bien comprise n'est pas une évasion vers l'irréel, elle se veut une approche de tout le réel, du réel le plus réel qui soit, c'est-à-dire de ce qui est le plus mystérieux et le plus déroutant: la vie, la mort, l'amour, le temps, le bonheur. Puisque la religion constitue ainsi un secteur particulièrement significatif de la connaissance et de l'expérience humaines, il est normal que l'école donne aux jeunes la possibilité d'explorer cet univers.

Les objectifs de l'école

22. Des deux réflexions précédentes, il découle que **l'éducation** doit tenir compte de la dimension spirituelle des jeunes et favoriser leur initiation au monde de la religion. Cependant une question demeure. Faut-il que cette éducation trouve place **à l'école**? Ne serait-ce pas une dimension éducative qui reviendrait normalement aux familles et aux Eglises? En acceptant de participer à l'éducation religieuse, l'école ne se charge-t-elle pas d'une fonction de suppléance? Autant de questions auxquelles chacun répond en fonction de la conception qu'il se fait de l'école. Nous sommes ainsi renvoyés ultimement à diverses théories éducatives, à la question des objectifs de l'école. Le bien-fondé de l'enseignement religieux à l'école dépend en dernière analyse de la conception éducative dont on se réclame. C'est pourquoi il faut maintenant tenter de clarifier ce dernier point.

23. Comme l'on sait, il existe plusieurs théories éducatives, qui s'inspirent de pédagogies diverses et conduisent à des types d'école différents. L'éventail des conceptions de l'éducation va du behaviorisme strict, axé sur la structuration du savoir et du comportement (Skinner), au rogérisme pur centré sur le développement personnel de l'individu (Rogers). Ces théories de l'éducation conduisent à deux types de pédagogie: la pédagogie de l'assimilation et la pédagogie de la créativité. Elles engendrent aussi divers types d'école accordant plus ou moins d'importance à la triple finalité du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Une recherche récente de l'Université du Québec (8) propose un ensemble de critères permettant de distinguer quatre types d'école: l'école-préparation qui se veut pure préparation à la vie et cherche à transmettre les connaissances et habiletés requises en vue d'un métier ou d'une profession; l'école technocratique qui est centrée sur l'expert et vise à faire du jeune un spécialiste; l'école-participation qui fait entrer les besoins et attentes des étudiants dans la définition de ses objectifs et s'applique à faire participer les jeunes à leur éducation; l'école personnalisée qui est avant tout attentive aux ressources intérieures de l'étudiant, aux rythmes et cheminements personnels.

24. Notre point de référence sur cette question de la conception de l'éducation sera l'étude du Conseil supérieur de l'éducation intitulée **L'activité éducative** (9). Ce document ramène à deux modèles les diverses conceptions de l'activité éducative. Les unes s'inspirent d'une vue mécaniste du développement et de l'apprentissage; les autres d'une vue organique. Rappelons brièvement les traits essentiels de ces deux conceptions.

La conception mécaniste

25. Selon ce premier modèle, l'enseignement consiste essentiellement dans un processus de transmission de connaissances et l'apprentissage se résume à un phénomène de réception et d'assimilation. Ce schéma est dit mécaniste parce qu'il assimile l'éducation à une communication entre un poste émetteur et un poste récepteur, ou encore à un phénomène de transvasement.

> « L'image qui représenterait ce style de formation serait celle du transvasement des connaissances d'un contenant dans un autre contenant, c'est-à-dire de l'esprit du professeur dans l'esprit de l'étudiant. . . . .Le maître produit le savoir dans l'esprit de l'étudiant, l'étudiant reçoit le savoir et se l'incorpore. . . . .La forme mécaniste de l'activité éducative n'atteint pas, en général, l'être profond de l'étudiant, c'est-à-dire ses attitudes; elle ne développe pas le goût de l'étude et de la recherche qui s'enracinent dans la personnalité profonde et dans le dynamisme vital de la personne. Elle donne lieu à une pédagogie de la contrainte. . . . . » (10).

26. Cette conception de l'activité éducative révèle une idée mécaniste de l'homme. L'étudiant n'est pas considéré comme véritablement doué d'un dynamisme de croissance. Les forces éducatives sont celles qui proviennent de l'extérieur, qui font pression sur l'étudiant et qui le conditionnent. Cette conception conduit à une pratique pédagogique mécaniste, à un régime pédagogique rigide, au morcellement des cours.

27. Dans le contexte d'une école mécaniste, l'enseignement religieux doit se faire notionnel et didactique. Certains le concevront d'abord comme un lieu de transmission des dogmes de la foi; ils mettront l'accent sur la nécessité de faire assimiler la doctrine, une doctrine qui ne se prête pas à la recherche mais doit être donnée, une doctrine qui devrait conduire à des comportements préétablis. D'autres, plus souples au plan doctrinal, se montreront cependant tout aussi exigeants au plan didactique. Ils demanderont à l'enseignement religieux de s'axer sur « les autres cours » qui ont des programmes bien définis, des contenus minutieusement découpés, des démarches rigoureuses et des contrôles strictement objectifs.

28. Le Conseil supérieur de l'éducation repousse cette conception mécaniste de l'activité éducative. Nous la rejetons aussi en ce qui concerne l'enseignement religieux. Mais comme cette conception demeure largement répandue dans le milieu scolaire et dans les communautés chrétiennes, il va sans dire que tout enseignement religieux qui ose prendre ses distances par rapport à elle risque d'être jugé sévèrement et d'être perçu comme un enseignement difficile, incohérent, inconsistant, inadapté, voire tout simplement hérétique. Dans certains cas, ces critiques peuvent être fondées, mais avant de les prendre à la lettre il faut chercher d'abord quelle image de l'école et quelle théorie de l'éducation elles reflètent, et aussi de quelle anthropologie elles se réclament (11).

La conception organique

29. Les conceptions qui se rattachent au second modèle considèrent l'apprentissage comme une expérience active où l'étudiant, loin d'être pur récepteur, devient l'agent premier de sa formation.

> « L'étudiant possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation et à ses choix. Il est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le processus de sa formation; et c'est dans la mesure où il fournit cet engagement qu'il se forme effectivement ». (12)

Le moteur de l'activité éducative est donc l'étudiant lui-même. L'apprentissage se réalise dans la mesure où l'apprenant engage activement et profondément toutes ses capacités personnelles.

30. Le point d'application de l'activité éducative doit alors porter sur « les ressources profondes de l'être », qu'il importe de libérer, d'éveiller, de stimuler.

> « Cette seconde conception de l'activité éducative est résolument centrée sur le dynamisme et sur les ressources intérieures de l'étudiant; elle fait confiance à son dynamisme de croissance et de développement; elle embrasse dans son horizon non seulement les objectifs de formation intellectuelle, mais aussi les objectifs de maturation affective et de maturation sociale; elle cherche à favoriser le développement de l'autonomie intérieure et le sens des responsabilités. . . . . Selon cette conception, le progrès interne de l'étudiant, et le mouvement indéfini de sa croissance intérieure sont des objectifs éducatifs infiniment plus importants que la somme de connaissances acquises, l'étendue du programme parcouru, le nombre des diplômes accumulés et le nombre des années d'études poursuivies. » (13)

31. Dans la perspective d'une conception organique de l'éducation, l'enseignement religieux trouve spontanément sa place parmi les disciplines de l'école.

> « Une formation complète de la personne exige non seulement une étude, au sens classique du terme, des disciplines traditionnelles de type scolaire (langue maternelle, langue seconde, mathématiques, biologie, physique, philosophie, etc.), mais aussi une réflexion sur des problèmes humains moins « classiques » (économie, politique, sexualité, religion, etc.) et un apprentissage effectif des relations interpersonnelles. » (14)

32. L'enseignement religieux peut dès lors apporter une contribution importante au plan de « la croissance intérieure », de « la découverte des valeurs personnelles » et de « l'affermissement de la personnalité ».

> « L'éducation consiste toujours à favoriser la croissance de la personnalité (une croissance qui se déploie de l'intérieur), l'éclosion de la pensée inventive et rationnelle, la découverte que chacun fait par soi-même et pour soi-même des valeurs, la capacité de communiquer et d'échanger avec les autres, quels que soient leur âge, leur langue, leur religion, leur culture. Et il faut bien voir que ces objectifs ne sont pas abstraits. Les jeunes générations à l'heure actuelle les comprennent, les recherchent; et ils veulent les découvrir dans les communautés scolaires, chez les administrateurs et les professeurs. » (15)

Comme le montrent ces quelques citations tirées de **L'activité éducative**, l'enseignement religieux ne paraît pas du tout « étranger » ou « marginal » lorsque prévaut une conception organique de l'éducation. Bien au contraire, une telle conception appelle pour ainsi dire la présence d'un enseignement religieux.

33. Nous pouvons résumer l'argument éducatif qui donne à l'enseignement religieux droit de cité dans l'école: **toute institution scolaire a le devoir d'aider l'étudiant dans sa recherche de sens, de le faire accéder au champ de connaissance et d'expérience que constitue la religion, de permettre enfin le développement organique de sa personnalité**. Cet argument présente le grand avantage de justifier l'enseignement religieux en termes éducatifs et sur le terrain même de l'éducation.

34. C'est à partir de cet argument éducatif et guidés par la réflexion sur l'activité éducative que nous entreprendrons le travail d'évaluation et de prospective concernant l'enseignement religieux aux niveaux élémentaire et secondaire. Toutefois, avant de nous engager dans ce travail, il vaut la peine de mettre en relief trois conséquences majeures qui découlent de l'argumentation que nous venons de faire.

Conséquence pour l'approche de l'enseignement religieux

35. La perspective d'une éducation organique ne contredit pas une approche pastorale qui se coulerait elle-même dans une démarche authentiquement éducative. Mais elle s'oppose à une approche pastorale qui se ferait intempestive, insuffisamment respectueuse du cheminement de l'étudiant, ou s'inspirerait d'une conception mécaniste de l'éducation. Il faut bien noter qu'il n'y a pas d'opposition entre une éducation véritable, qui n'est pas réductible à un enseignement notionnel et mécanique, et une pastorale authentique, qui n'a rien à voir avec la propagande et l'endoctrinement. Comme entreprise d'éducation de la foi, la pastorale bien comprise ne peut faire l'économie des médiations nécessaires à toute démarche éducative. On pourrait même dire que l'approche pastorale sera d'autant plus valable qu'elle s'appuiera sur une juste conception de l'éducation et ne cherchera pas à court-circuiter les données pédagogiques de base. Il ne saurait donc exister de conflits entre une approche éducative authentique et un propos pastoral respectueux du pédagogique. Bien au contraire, le pédagogique et le pastoral devraient pouvoir se féconder l'un l'autre. Notons, à ce sujet, que les travaux et recherches en éducation constituent un réservoir important de connaissances et de « révélations » sur l'homme, sur son développement et sa croissance, et d'une certaine manière sur son « salut ». La théologie, qui s'inspire volontiers des recherches sociologiques, psychologiques, historiques et anthropologiques, s'est jusqu'ici peu arrêtée à l'expérience pédagogique et à la réflexion éducative.

36. Cette perspective éducative ne contredit pas davantage une approche objective de la religion, à condition que cette dernière soit elle-même véritablement éducative. Mais elle s'oppose à une approche objective qui se voudrait exclusivement axée sur le savoir, tendrait à se limiter à l'information brute ou préconiserait une soi-disant objectivité absolue. A nouveau, le rappel des principes éducatifs suffit à faire percevoir la fausseté d'une telle orientation. Tout enseignement religieux qui se veut éducatif doit permettre à la fois **une étude objective de la religion et une recherche personnelle de signification.** Il doit être **dialogue avec l'expérience du jeune et dialogue avec les données de la religion**. C'est s'engager sur de fausses pistes que de séparer information et expérience, recherche objective et recherche subjective. L'activité éducative exige que les deux aspects soient constamment liés. Il serait anti-éducatif de vouloir faire l'enseignement religieux à partir d'une position « scientifique » et « objective » de laboratoire aseptisé. Depuis les révoltes étudiantes, on sait que l'éducation s'accommode mal du style technocratique qui vise à former des experts mais oublie trop souvent les dimensions humaine, affective, sociale, politique, des problèmes et des personnes. La véritable objectivité est celle qui admet ouvertement ces diverses dimensions comme parties intégrantes de la réalité globale.

Conséquence pour le contenu de l'enseignement religieux

37. Selon la perspective éducative proposée, quel devrait être le contenu de l'enseignement religieux? Faut-il initier les jeunes à une religion ou bien leur présenter toutes les religions laissant à chacun le soin de faire un choix? Nous dirons plus loin l'importance de l'attitude d'accueil et de respect envers toutes les religions, de même que la nécessité d'ouvrir le cours d'enseignement religieux aux conceptions religieuses non chrétiennes. Cependant, nous croyons qu'il serait anti-éducatif de vouloir transformer le cours d'enseignement religieux en « supermarché des religions », étalant tous les produits religieux et invitant les étudiants à choisir ceux qui leur plaisent le mieux. Le centre commercial ne servira jamais de modèle valable pour l'école en général et, au plan de l'éducation religieuse, il serait aberrant de vouloir instaurer un marché libre des valeurs. Au Québec, par exemple, il serait irréaliste de penser que l'on puisse se servir équivalemment au cours de religion de l'Evangile, du Coran et des Oupanichads. Cela ne pourrait conduire qu'à la superficialité et rendrait impossible cette compréhension en profondeur que vise toute éducation. Parce qu'il doit être relié à l'expérience du jeune vivant au Québec et dans le contexte nord-américain, l'enseignement religieux doit faire une part très large au christianisme.

Conséquence pour l'attitude du maître

38. Soulignons enfin une troisième conséquence: la conception éducative proposée entraîne un changement dans la façon de concevoir le rôle du professeur de religion. En effet, selon la perspective d'une éducation organique, le maître n'est plus seulement le transmetteur qui émet des informations et des connaissances; il devient un guide qui a pour rôle de « participer, par une action indirecte et comme médiateur, aux démarches d'apprentissage, à l'engagement, aux décisions et aux choix qui relèvent en propre de la capacité de l'étudiant » (16). Si l'on adopte ce point de vue, le professeur d'enseignement religieux a pour tâche première de guider les jeunes dans la recherche et la découverte de l'objet de la foi, de les conduire au seuil d'un choix personnel. La conception du maître comme « expert » et comme « mandaté » s'estompe. L'éducation religieuse postule une situation communautaire dans laquelle chacun alternativement enseigne et est enseigné, une situation dans laquelle nul ne prétend au monopole du savoir et nul n'est démuni totalement de savoir, et dans laquelle la créativité du moindre d'entre les étudiants est utile à l'éducation de l'ensemble. Cette situation remet évidemment en cause les modèles rigides d'enseignant et d'enseignés, de maître et d'élèves, d'évangélisateur et d'évangélisés. Il y a des étudiants qui poursuivent une recherche de signification et une recherche de l'objet même de la foi religieuse; chacun est invité à parler, chacun accueille et chacun donne. Le maître parmi eux est accompagnateur et guide de cette recherche. Il est pédagogue-éducateur appelé à favoriser le cheminement moral et religieux des jeunes, qui est une partie intégrante d'un projet éducatif multidimensionnel.

39. Au début de cette première partie, nous posions la question: pourquoi y a-t-il un enseignement religieux à l'école? En cherchant à y répondre, nous avons mis au clair le sens et la pertinence éducative de l'enseignement religieux dans le cadre scolaire. Nous avons également précisé une pensée et un ensemble de critères qui vont désormais nous guider dans le travail d'analyse et de prospective touchant la situation en enseignement religieux.

deuxième partie

l'enseignement religieux à l'élémentaire

1. la lecture de la situation

40. Au niveau élémentaire, il existe un seul programme officiel d'enseignement religieux et il est de type catéchétique. Par ses objectifs et sa démarche, ce programme vise explicitement l'éducation de la foi chrétienne des enfants. Cette visée pastorale est clairement affirmée dès les premières lignes du programme. « L'enseignement religieux ou la catéchèse à l'élémentaire transmet la Parole de Dieu dans le but d'éveiller et de nourrir la foi des enfants. . . . . La catéchèse, à travers son enseignement, doit donc mettre les enfants en présence du mystère chrétien afin de les aider à en vivre dans leur vie d'enfant et d'écolier » (17). La finalité du programme se situe donc dans la ligne de l'évangélisation.

41. Pour mieux comprendre les tenants et aboutissants de la catéchèse à l'élémentaire, il n'est pas inutile de rappeler l'origine du mouvement qui a produit le programme et les instruments catéchétiques actuels. Deux courants de renouveau expliquent l'émergence du mouvement catéchétique autour de 1960: un courant de renouveau pédagogique et un courant de renouveau doctrinal.

Renouveau pédagogique

42. C'est de la pédagogie d'abord qu'est venue l'impulsion première. Dans le sillage de pédagogues comme Maria Montessori, l'enseignement religieux a cherché à s'inspirer des intuitions de la pédagogie active, ou de ce qu'on appelle aujourd'hui plus volontiers la pédagogie de créativité. La catéchèse est née de cet effort pour donner au « catéchisme » ancien une dimension fondamentale d'acte pédagogique. Depuis, elle ne cesse d'affirmer qu'au cours d'enseignement religieux, il n'y a pas seulement des « vérités à croire » mais aussi des enfants. Des enfants avec leurs expériences, leurs capacités intellectuelles et affectives, leurs dynamismes humains et spirituels. Pour arriver à donner vraiment la Parole de Dieu, il faut donner la parole aux enfants eux-mêmes, c'est-à-dire les inviter à déployer leurs facultés d'intelligence et d'accueil. Voilà pourquoi la catéchèse se caractérise notamment par le recours aux diverses activités d'exploration, d'approfondissement et d'expression. Elle croit qu'une Parole proférée n'est pas encore une Parole véritablement dite tant qu'elle n'a pas été entendue, accueillie, assimilée, redite. Au moins dans son intention, la catéchèse propose donc une démarche pédagogique consonante avec le modèle de pédagogie organique dont nous avons parlé.

Renouveau doctrinal

43. Un second courant a permis l'émergence du mouvement catéchétique, c'est le renouveau doctrinal qui a entouré le deuxième concile du Vatican. Sur la lancée du concile, la catéchèse a permis une diffusion rapide d'une conception renouvelée du mystère chrétien. Elle a rouvert pour les éducateurs et les enfants l'accès aux sources premières de la vie ecclésiale: la bible et la liturgie. Elle s'est faite la promotrice du renouveau pastoral qui a suivi le concile, elle en a été une des pièces maîtresses. Dans ce contexte, son caractère proprement apostolique et pastoral s'est accentué. Sans cesser d'être un enseignement, la catéchèse s'est présentée et a été perçue comme une action pastorale d'une Eglise en rénovation.

Une situation nouvelle

44. Jusqu'à ces dernières années, la catéchèse a joui d'un double crédit. Parce que d'avant-garde au plan de sa pédagogie, elle fut accueillie avec intérêt par l'ensemble des éducateurs et en plusieurs endroits elle a été la pionnière du renouveau pédagogique. N'oublions pas qu'elle est apparue au début du « printemps pédagogique » souhaité par le rapport Parent et que les enseignants se montraient alors très désireux de changer leur style d'enseignement. De même, au plan pastoral, l'Eglise connaissait à ce moment le « printemps conciliaire » et tous se réjouissaient que le mouvement catéchétique puisse apporter à l'école les prémices du renouveau. Aujourd'hui, le climat a changé. D'une part, la catéchèse ne dispose plus de l'avance pédagogique qu'elle détenait sur les autres matières, car toutes se sont renouvelées; chez les enseignants, on ne trouve plus la même spontanéité et la même disponibilité pour le changement. D'autre part, au lendemain des années post-conciliaires, l'ardeur et la confiance se sont atténuées; elles ont fait place à la lassitude et parfois au découragement. La catéchèse a perdu la grâce de la nouveauté; le mot n'évoque plus la « bonne nouvelle » d'il y a dix ans. Certes, en bien des endroits elle garde toute sa valeur et des professeurs expérimentés font aujourd'hui un enseignement catéchétique de meilleure qualité qu'auparavant. Mais il faut reconnaître que la catéchèse, en beaucoup d'endroits, ou bien plafonne ou bien se détériore. Plusieurs s'interrogent sur les résultats de l'enseignement catéchétique, sur son efficacité et sa portée éducative. Jamais nous n'avons eu une telle profusion et une telle qualité de moyens pour faire la catéchèse; et pourtant il semble que celle-ci devienne de plus en plus difficile. Ces difficultés se situent à trois paliers: pédagogique, doctrinal et institutionnel.

Difficultés d'ordre pédagogique

45. Au plan pédagogique, les difficultés se manifestent surtout dans les dernières années de l'élémentaire. Le programme et les méthodes proposés paraissent à nombre de professeurs soit trop compliqués, soit trop structurés, soit insuffisamment adaptés aux intérêts des enfants, soit répétitifs et lassants pour les élèves. Il est très difficile d'évaluer la portée de ces critiques car le contact avec les enseignants montre que plusieurs d'entre eux n'ont pas vraiment compris l'orientation des programmes et le sens de la démarche catéchétique. Néanmoins, la réputation de « matière difficile » et « exigeante » que s'est attirée la catéchèse parmi les enseignants de l'élémentaire constitue un indice significatif (18).

Difficultés d'ordre doctrinal

46. Au plan du contenu doctrinal, la catéchèse a reçu jusqu'à tout récemment une confiance totale. Mais depuis 1969, date où les programmes et instruments furent complétés et où se mirent à apparaître les premières générations formées à ce nouvel enseignement, plusieurs interrogations surgissent. Certains s'inquiètent de l'état des connaissances religieuses des étudiants à la fin des six ou sept années de l'élémentaire. D'autres, plus bruyants que nombreux, dénoncent le silence délibéré ou les interprétations abusives de la catéchèse sur des points fondamentaux de la foi chrétienne. Plusieurs de ces inquiétudes viennent d'une conception traditionnelle de l'école de type mécaniste. On ne retrouve plus dans le language et l'expression religieuse de l'enfant le vocabulaire et les expressions du passé: formules, prières, comportements; ou on voudrait que l'enseignement religieux continue de faire apprendre des blocs de vérités extraits en droite ligne de la théologie spéculative. La catéchèse a conquis après un trop long effort sa vérité d'acte pédagogique pour qu'elle songe à revenir à un type d'enseignement aujourd'hui dépassé. Ceci dit, nous devons prendre acte d'une lacune réelle dans la définition des objectifs de la catéchèse.

Difficultés institutionnelles

47. Les interrogations les plus sérieuses qui assaillent la catéchèse se situent toutefois à un autre niveau: au palier institutionnel. Tout se passe comme si la catéchèse scolaire se trouvait présentement menacée d'étouffement ou d'inefficacité à moins de recevoir un appui et un appoint soutenus de la part d'autres institutions, notamment des familles et des communautés chrétiennes. Après la ferveur du renouveau, beaucoup d'enseignants ont aujourd'hui l'impression que leur effort catéchétique est peu efficace, voire inutile. A quoi bon continuer de faire la catéchèse à l'école, se disent-ils, quand les adultes semblent se désintéresser de plus en plus de l'éducation religieuse? Les difficultés majeures auxquelles ils se heurtent pourraient se regrouper autour de trois axes principaux.

F2

• **Ecole et famille.** Les professeurs notent que beaucoup d'enfants arrivent en classe sans la moindre ouverture ou sensibilisation aux valeurs religieuses. Tout au long de la catéchèse scolaire, c'est une petite minorité de parents qui répond aux appels de collaboration: réunions, lecture de la page des parents, participation aux célébrations. Au début du mouvement catéchétique, il y eut des expériences intéressantes tentées du côté des parents, mais leur nombre a aujourd'hui considérablement diminué. Bref, les professeurs se découragent à l'idée que leur parole catéchétique n'est souvent ni précédée, ni soutenue, ni prolongée par celle des parents.

• **Ecole et communauté.** L'appui venant des paroisses et des autres communautés paraît également déficient. Si certaines communautés ont réussi à intégrer valablement les enfants à la vie liturgique et à leurs projets, très nombreux sont encore les endroits où les enfants s'ennuient à la messe et ne se sentent pas véritablement accueillis parmi les adultes. De plus, la baisse de la pratique religieuse fait surgir une question qui risque de devenir aiguë au cours des prochaines années: faut-il continuer à introduire dans l'univers sacramentel de l'Eglise tous les enfants qui reçoivent le cours d'enseignement religieux catéchétique?

• **Ecole et centre de formation des maîtres.** La catéchèse comporte pour le maître des exigences de formation doctrinale et méthodologique évidentes. L'avenir de cet enseignement est lié aux ressources que le milieu universitaire offrira en termes de recherches, de consultants et aussi de nouveaux diplômés aptes à enseigner le programme catéchétique. Ces ressources demeurent grandes, mais on déplore souvent un manque de préparation catéchétique chez beaucoup de nouveaux enseignants.

Par le biais institutionnel, ce sont donc des questions radicales qui sont posées à la catéchèse. Des questions qu'il faut inscrire sur un fond de scène plus large: celui de la crise de l'école et de l'affaiblissement institutionnel de l'Eglise québécoise.

Recherche de solutions

48. Les solutions qui sont les plus fréquemment mentionnées tournent autour de trois mots-clés: **choix de parents, communautés et diversité de cours**. Pour clarifier la situation, d'aucuns proposent que les parents soient dorénavant appelés à faire un choix explicite entre un cours de catéchèse ou un cours de morale. Si un tel choix était exigé, les éducateurs seraient alors en droit d'exiger une véritable collaboration des parents. Mais ceux qui s'engagent dans cette voie butent immédiatement sur une question plus vaste, c'est-à-dire la question de la confessionnalité. En effet, si l'école est confessionnelle, ce choix paraît superflu; il va même contre les règlements actuels du Comité catholique qui ne prévoient que le cas d'exemption.

49. D'autres soutiennent que la véritable réponse aux malaises actuels de la catéchèse ne peut se trouver que dans les communautés chrétiennes. Tant que celles-ci feront défaut ou se révéleront chancelantes, tant que la catéchèse demeurera une activité peu ou pas enracinée dans la vie d'une communauté confessante, il faudra se résigner à un constat d'inefficacité. Plusieurs enseignants et animateurs sont tentés de réduire la problématique à l'alternative suivante: ou bien l'Eglise nous donne de vraies communautés et alors la catéchèse scolaire pourra prendre sens, ou bien l'école cesse un effort exigeant qui ne mène nulle part. Certains vont plus loin et prétendent que les questions catéchétiques actuelles sont, au fond, de fausses questions: dans une communauté authentique, disent-ils, la foi circule constamment sans qu'il soit besoin de recourir à des activités catéchétiques spécifiques. Max Delespesse, bien connu par son travail auprès des communautés nouvelles, va jusqu'à écrire : « Aujourd'hui, à cause de certaines pressions sociales persistantes, des jeunes et des adultes acceptent encore de se soumettre à une catéchèse que leur donne une Eglise « société ». Demain, nous le sentons, ce ne sera plus vrai. . . . . Dans cette situation, plus aucune « pastorale » ne semble pouvoir encore porter des fruits. Ni la pastorale ordinaire, du curé et des vicaires, ni la pastorale liturgique, ni la catéchétique, ni l'Action catholique. Nous arrivons au coeur du problème: tout cela pouvait être valable à condition qu'il y ait d'abord des communautés, or il n'y avait pas de communauté. Maintenant, il nous faut en construire, et nous ne pouvons pas échapper à cette exigence suprême » (19).

50. Depuis deux ans, on commence à envisager une autre solution aux difficultés actuelles de la catéchèse. Partant de la constatation que les milieux sont très diversifiés et qu'une catéchèse identique ne peut plus être proposée partout, on propose d'inventer un autre type d'enseignement religieux qui ne serait pas catéchétique mais viserait plus modestement l'éveil des enfants aux valeurs spirituelles et religieuses. Cette idée se trouve mentionnée pour la première fois dans le rapport d'expérimentation du « volontariat » en 1971-72. On y suggère « que soit envisagée la possibilité d'offrir un programme d'enseignement religieux diversifié à l'élémentaire » (20). Il est significatif que cette proposition origine de Montréal, milieu davantage pluraliste, où des animateurs ont demandé de « réviser le programme d'études actuel et d'examiner la possibilité de concevoir non pas un mais des programmes d'études qui, tout en respectant les objectifs à atteindre, tiendraient davantage compte des possibilités des enseignants » (21).

51. Pour compléter le tableau, il faut dire un mot de l'application de la clause d'exemption à l'élémentaire. A ce niveau, les cas d'exemption demeurent exceptionnels : ils ne représentent même pas 1%.(22). Les parents qui demandent l'exemption sont le plus souvent membres d'une autre Eglise chrétienne ou adeptes d'une secte religieuse, notamment celle des Témoins de Jéhovah. Comment peut-on expliquer ce faible taux d'exemption? Serait-ce parce que le besoin d'exemption se fait peu sentir? Ou parce que l'on s'abstient de faire toute publicité concernant la clause d'exemption de peur que son application ne vienne compliquer l'échiquier scolaire? L'une et l'autre raison jouent très probablement. Il faut cependant ajouter un autre motif. Certains parents refusent de demander l'exemption parce qu'ils devinent que l'enfant exempté sera laissé désoeuvré à la bibliothèque ou dans une salle d'étude. Ils savent qu'il n'existe pas encore de programme officiel de cours de morale pour les élèves de l'élémentaire et a fortiori pas de professeur préparé pour dispenser un tel cours (23). Dans ce contexte, ils préfèrent laisser leur enfant au cours de catéchèse tant qu'ils ne seront pas assurés de la possibilité d'un cours de morale de qualité. Pour hâter l'avènement d'un tel cours, certains responsables sont tentés de passer directement du régime d'exemption à un régime d'option: pour que ce programme voit le jour, expliquent-ils, il faut montrer qu'il répond à une attente réelle d'un certain nombre de parents. Citons, à ce sujet, le cas de la Commission scolaire d'Outremont où, dans le cadre de l'expérimentation du « volontariat », les parents furent appelés à choisir entre la catéchèse et le cours de morale pour leurs enfants, avec le résultat qu'en 1972-1973, 65% ont choisi le cours de catéchèse (les pourcentages dans les écoles varient de 80% à 48%) et 35% ont opté pour le cours de morale (variation de 14% à 52% selon les écoles). Dans ce milieu pluraliste et de classe moyenne élevée, les responsables estiment que le pourcentage de parents favorables au cours de morale aura tendance à se stabiliser aux environs de 30 à 40% dans les prochaines années (24).

2. le programme catéchétique

52. A la suite de la lecture de la situation que nous venons de faire, une première question ressort: convient-il de maintenir le programme catéchétique actuel? Devant les difficultés d'ordres pédagogique, doctrinal et institutionnel que connaît la catéchèse scolaire, il faut se demander si le programme actuel répond aux exigences d'un enseignement religieux de qualité, c'est-à-dire d'un enseignement qui possède une valeur éducative réelle?

53. Précisons tout d'abord comment se pose concrètement la question. Pour certains, le programme catéchétique et les instruments didactiques disponibles sont de bonne facture, mais ils ne peuvent donner leur plein rendement dans le cadre scolaire actuel; il faudrait en conséquence se résigner à une catéchèse délavée et délayée, ou bien se mettre à militer en faveur d'une transformation radicale de l'école, ou encore envisager le transfert pur et simple de la catéchèse ailleurs qu'à l'école. Pour d'autres, la place de la catéchèse dans le monde scolaire paraît compromise, dès le départ, en raison de sa définition même. Comme action pastorale, expliquent-ils, elle poursuit des objectifs apostoliques et missionnaires qui ne cadreront jamais avec les objectifs pédagogiques de l'école. A leur avis, la catéchèse demeurera toujours une sorte de corps étranger difficilement assimilable par le système scolaire; mieux vaudrait alors le reconnaître franchement et conclure que la catéchèse doit relever de la responsabilité de l'Eglise et non de l'école, ce qui n'exclurait pas cependant la possibilité d'offrir une catéchèse à l'école mais sur la base d'un choix volontaire et en lien étroit avec le service de la pastorale. De part et d'autre, c'est donc l'opportunité d'un programme d'enseignement catéchétique qui est mise en cause.

54. A cette question, notre réponse est claire: le programme d'enseignement religieux catéchétique demeure légitime à l'école et doit être maintenu. Cette réponse s'appuie sur les arguments suivants.

• Cet enseignement rassemble suffisamment de conditions pour permettre un enseignement religieux de qualité. Ses données théologiques et psycho-pédagogiques s'inspirent à d'excellentes sources. Les instruments didactiques qui servent à le monnayer se comparent avantageusement à ce que l'on peut trouver dans les autres matières; ils sont soumis à une constante révision. De plus, le programme a suscité un effort considérable de formation auprès des maîtres en exercice; il compte encore sur l'appui d'un nombre important de chercheurs, de centres de réflexion et de formation, d'organismes et de personnes impliqués dans l'animation. Voilà autant de conditions qui garantissent une pratique catéchétique acceptable.

• Une grande majorité de professeurs jugent utile l'effort catéchétique qu'ils déploient. Cela ressort clairement d'une dizaine d'enquêtes effectuées, entre 1968 et 1972, auprès des enseignants de l'élémentaire (25). C'est aussi la majorité des maîtres qui estiment que l'école a une responsabilité dans l'éducation chrétienne et que la catéchèse a sa place dans le programme de l'élémentaire (26).

• En dépit des difficultés soulignées précédemment, la catéchèse actuelle correspond assez fidèlement à l'attente de la plupart des parents et pasteurs concernant l'enseignement religieux à l'élémentaire. Il est clair à tout le moins que la majorité d'entre eux ne conçoit pas cet enseignement autrement que sous la forme d'une initiation à la foi chrétienne.

• Quant aux orientations proprement doctrinales de cette catéchèse, elles ne sauraient être sérieusement mises en doute. L'option pour une catéchèse progressive et expérientielle paraît, au jugement de plusieurs théologiens, non seulement acceptable et conforme à tout un courant de pensée théologique largement répandu et reconnu, mais encore la plus opportune à l'heure présente. Comme toute option, elle comporte ses avantages et ses limites, voire aussi ses lacunes; c'est pourquoi elle est susceptible d'être améliorée. Mais, dans l'ensemble, loin de mériter les jugements radicaux et sévères que portent certains, elle se caractérise plutôt par sa « profondeur théologique et spirituelle » (27).

• Ajoutons enfin un dernier motif: très peu de gens réclament que la catéchèse soit ramenée au foyer ou dans les paroisses. Le rapport Dumont notait en 1972: « Au niveau élémentaire, la légitimité et l'opportunité d'un enseignement religieux de type catéchétique sont acceptées par la grande majorité. Quelques mémoires seulement souhaitent le rapatriement de la catéchèse au foyer ou en paroisse » (28).

Pour ces raisons, nous considérons que le programme catéchétique demeure une option qui garde toute sa valeur au niveau élémentaire, ce qui ne signifie pas pour autant que des modifications ne doivent pas y être apportées.

Première modification

55. Une première modification s'impose: **les objectifs du programme doivent être redéfinis de manière à correspondre de façon plus évidente aux objectifs de l'école élémentaire**. Dans sa présentation actuelle, le programme catéchétique est conçu et rédigé en termes trop exclusivement pastoraux. Il ne tient pas suffisamment compte de son insertion dans une institution scolaire qui est à la fois une école publique et confessionnelle. Ses objectifs paraissent parfois trop englobants, parfois imprécis, souvent si généraux qu'ils défient toute forme de contrôle.

56. Rappelons ici les objectifs généraux de l'enseignement religieux catéchétique tels que formulés dans le programme actuellement en vigueur. « La catéchèse à l'élémentaire a pour mission de révéler d'abord globalement le message chrétien puis d'en proposer un premier approfondissement. . . . . La catéchèse, à travers son enseignement, doit donc mettre les enfants en présence du mystère chrétien afin de les aider à en vivre dans leur vie d'enfant et d'écolier. Cet objectif global peut s'expliciter ainsi:

- faire entrer les enfants en relations personnelles et vivantes avec chacune des personnes divines;

- favoriser chez eux la mise en place des grandes attitudes chrétiennes: foi, confiance, amour, pauvreté, action de grâces;

- éclairer par le mystère chrétien leurs expériences d'enfants, d'écoliers et de paroissiens;

- favoriser l'insertion des enfants dans l'expérience de vie chrétienne de la communauté ecclésiale à laquelle ils appartiennent » (29).

57. Nous croyons qu'une révision de ce programme s'impose de manière que ses objectifs soient précisés, spécifiés et formulés en regard et à l'intérieur des objectifs pédagogiques de l'école élémentaire. Ce travail est rendu aujourd'hui possible et nécessaire en raison de l'effort considérable de réflexion et de vérification qui s'accomplit depuis quelques années pour préciser le rôle de l'école, les objectifs qu'elle poursuit ou devrait poursuivre, le caractère particulier qu'elle devrait prendre comme milieu de vie. Un document de travail sur les objectifs de l'école élémentaire formulait ainsi l'objectif général de l'école élémentaire: « Si l'action éducative, pendant toute la vie d'un homme, a pour but de favoriser son développement maximal, l'école élémentaire veut plus spécifiquement favoriser le développement général de l'enfant en l'aidant à **vivre** son enfance, attendu que cet âge constitue un monde en soi. **Vivre son enfance**, c'est croître dans toutes ses vies pour atteindre une maîtrise suffisante du plus grand nombre de moyens d'expression et de communication nécessaires à son adaptation, et cela sur les plans physique, intellectuel, affectif, religieux, moral et social.» En fonction de ces divers « plans de l'être », l'objectif proposé s'énonçait ainsi: « **Favoriser chez l'enfant une maîtrise suffisante de ses moyens d'expression et de communication ainsi que son adaptabilité à une société en évolution**» (30).

58. Ainsi la dimension religieuse se trouvait-elle reconnue explicitement comme un « plan de l'être » et l'éveil aux réalités spirituelles et religieuses reconnu comme faisant partie du projet éducatif. Dans le cadre de cet objectif général, le document suggérait les objectifs suivants pour l'éducation religieuse (incluant les activités d'enseignement et d'animation):

- favoriser chez l'enfant l'éveil et l'attention à la dimension religieuse et à ses diverses expressions: sens de l'intériorité, sens du sacré, sens de l'émerveillement et de l'interrogation devant l'univers, recherche d'amour et de communion;

- permettre à l'enfant de s'ouvrir et de s'initier aux croyances et traditions religieuses de sa famille, de son milieu, de son Eglise;

- aider l'enfant à développer des attitudes personnelles de respect et de responsabilité face à la religion (31).

59. Ces objectifs spécifiques assignés à l'éducation religieuse ne représentent pas nécessairement le dernier mot sur le sujet, mais ils indiquent une orientation mieux accordée aux fins de l'école, et aussi un ton plus consonant avec le langage habituel de l'éducation. Mais bien sûr, par delà les mots et le ton, il y a un changement de mentalité qui se dessine et qui est suggéré. Nous croyons que le programme d'enseignement religieux catéchétique devrait se reformuler dans cette perspective. Cela signifiera le passage d'une problématique à dominante pastorale et kérygmatique, à une problématique à dominante éducative. A bien des égards, cela exigera une « conversion » de mentalité et d'approche tant dans la conception du programme révisé que dans sa mise en oeuvre.

60. Cette redéfinition amènera également le programme catéchétique à préciser ses objectifs cognitifs et affectifs. Ce faisant, il fera taire la critique en partie fondée qui l'accuse de ne pas mettre suffisamment d'accent sur les connaissances religieuses et de manquer de rigueur dans sa démarche. Ce travail de reformulation des objectifs va requérir beaucoup de temps et d'énergie. Mais il y a là un chantier où les dynamismes du milieu pourraient à nouveau s'exprimer et un projet qui pourrait servir valablement la finalité éducative de l'école.

61. Une question surgit. Demander un tel réajustement dans la ligne des objectifs éducatifs de l'école n'équivaut-il pas à proposer l'amputation de la visée pastorale du programme catéchétique? Nous croyons que c'est l'inverse qui est vrai: en cherchant à mieux s'insérer dans le processus éducatif, la catéchèse parviendra elle-même à assurer une meilleure éducation religieuse. L'activité éducative chrétienne ne se déroule pas en dehors des lois de l'activité éducative tout court. Elle ne peut s'accomplir avec fruit que dans le respect des médiations nécessaires à toute finalité éducative. Ce raisonnement n'a rien de neuf. En procédant à ce réalignement, la catéchèse ne ferait que renouer avec le meilleur filon de sa tradition pédagogique; et elle pourrait en certains endroits battre à nouveau la marche dans une nouvelle étape de la réforme scolaire.

62. Un programme catéchétique repensé et reformulé en termes plus spécifiquement éducatifs ferait pièce à l'argument qui tend à écarter la catéchèse de la maquette académique sous prétexte qu'elle est une activité pastorale. Si la rédaction actuelle du programme ou quelques-unes de ses réalisations ont pu donner l'impression que la catéchèse visait à transformer la salle de cours en chapelle ou en sacristie, il y a eu maldonne. Il est trop clair en effet que la catéchèse est d'abord et avant tout un enseignement, une recherche de signification. C'est à tort, croyons-nous, que l'on définit souvent la catéchèse comme un « engagement ». La démarche catéchétique est pourtant bien distincte de celle des mouvements, apostoliques ou autres, qui visent un agir précis et organisé. La catéchèse se situe dans la ligne de l'interprétation: elle fait « voir ». Mais n'allons surtout pas sectionner artificiellement les étapes du processus éducatifs: celui qui « voit » vraiment devient responsable, la vraie connaissance conduit à l'action. En ce sens, la catéchèse voudrait être une connaissance qui mène au seuil de l'engagement. C'est pourquoi elle attache une grande importance à la dimension psychopédagogique, à l'expérience et au cheminement de l'enfant et du groupe scolaire. Ses lettres de créance pédagogique lui sont acquises depuis plusieurs années, non seulement au Québec mais en plusieurs autres pays.

63. Il faut refuser de se laisser enfermer dans la fausse alternative: **activité académique ou activité pastorale**. C'est là une dichotomie dépassée, qui doit être surmontée en cherchant à rejoindre ce qui est véritablement éducatif. D'une part, l'académisme scolaire peut survivre encore à l'intérieur de l'école, mais il reste qu'il est condamné par les perspectives nouvelles qu'ouvrent le règlement no 7 et une conception organique de l'éducation. Toutes les disciplines sont invitées à tourner le dos au didactisme scolaire et à adopter une pédagogie de la créativité qui fait tomber les cloisons entre les cours et les activités. D'autre part, si la catéchèse paraît aux yeux de certains comme téléguidée de l'extérieur et étrangère à l'école, elle n'en demeure pas moins, pour qui la perçoit dans la perspective d'une éducation organique, pleinement consonante avec l'objectif de l'école. S'il y a eu opposition entre l'académique et le pastoral, cette opposition est appelée à se résorber non pas par la disparition de l'un ou l'autre terme, mais par l'évolution des deux vers une position plus conforme aux exigences de l'éducation.

Deuxième modification

64. La première modification en entraîne une seconde: **la spécification des rôles** qui incombent à la famille et à la communauté dans la tâche de l'éducation religieuse des enfants. A travers les difficultés institutionnelles qui l'affectent, la catéchèse scolaire affirme déjà qu'elle n'a pas le monopole de l'éducation chrétienne et qu'elle risque de décevoir profondément les familles et les communautés si ces dernières n'assument pas leurs responsabilités propres en ce domaine. La « crise » de la catéchèse contient cet avertissement salutaire: la catéchèse de l'école ne saurait combler tous les besoins d'éducation religieuse des enfants. C'est un fait dont les parents et les pasteurs doivent être conscients. Qui trop embrasse mal étreint, dit le proverbe. Une catéchèse scolaire qui, consciemment ou inconsciemment, voudrait en prendre trop large et prétendrait intégrer toutes les dimensions de la vie chrétienne (foi, liturgie, morale, expérience), serait incapable de réaliser ses fins et engendrerait le mécontentement et la frustration. Pour assurer la qualité et la vérité de la catéchèse scolaire, il est urgent que ses limites soient mieux indiquées et mieux perçues.

65. Le renouveau catéchétique a pu créer ou encourager parfois l'illusion que la catéchèse scolaire serait l'« agent par excellence » de la rénovation ecclésiale. De la même manière, la société québécoise a cru pendant un certain temps que l'école serait « l'« agent par excellence » de sa transformation. Aux deux plans, religieux et civil, on réalise aujourd'hui que l'école n'est qu'un des facteurs du changement. Il importe donc qu'une confiance exagérée en la catéchèse ne vienne pas retarder plus longtemps la prise de conscience et la promotion du rôle éducatif des familles et des communautés. A l'heure où de plus en plus de sociologues et de penseurs dénoncent le quasi-monopole de l'école sur la fonction éducative, l'enseignement religieux pourrait jouer un rôle prophétique s'il arrivait à déclencher une véritable concertation des communautés éducatives.

3. les relations école-famille-communauté

66. La lecture de la situation a révélé que cette question des relations entre l'école, la famille et la communauté chrétienne est au coeur même des difficultés que rencontre aujourd'hui l'enseignement religieux catéchétique. Comme les trois institutions impliquées se trouvent en pleine mutation, chacune est portée à s'en remettre aux deux autres et à attendre d'elles l'essentiel de la formation chrétienne. On se renvoie ainsi la balle de l'école au foyer, du foyer à la paroisse et de la paroisse à l'école. Cela crée des frustrations de part et d'autre et les efforts de dialogue risquent de s'enfermer dans des oppositions et des alternatives insurmontables.

67. Un partage plus clair des responsabilités entre l'école, la famille et la communauté doit être trouvé. Mais il ne suffit pas de dire, comme on se contente trop souvent de le faire, que la famille exercera une influence globale et « atmosphérique », que l'école apportera un enseignement systématique et progressif, que la paroisse enfin fournira un complément liturgique et missionnaire. Ces accents propres à chaque milieu ne manquent pas de justesse; et, d'une certaine manière, il est évident que l'on ne pourra jamais parvenir à trancher les rôles respectifs comme on coupe du pain. Dans les relations entre l'école, la famille et la communauté, il sera toujours question de dominantes, d'insistances particulières mais non exclusives. Encore faut-il chercher à mieux préciser ces dominantes et s'efforcer de proposer des pistes de recherche mieux circonscrites. Dans les limites de la présente étude, nous ne pourrons qu'esquisser certaines suggestions en ce sens.

La première initiative revient à l'école

68. Nous croyons que l'école doit prendre l'initiative et commencer par définir quel peut être son apport spécifique à l'éducation religieuse des jeunes. Des trois institutions en cause, elle est la mieux située pour amorcer cette réflexion. D'abord parce qu'elle s'engage présentement dans le processus de définition de ses objectifs pédagogiques propres; le temps est donc propice pour déterminer également la part qui lui revient dans l'éducation chrétienne: ce qu'elle peut faire, jusqu'où elle peut aller, quelles sont ses possibilités et ses limites. Ensuite parce qu'elle dispose de plusieurs outils conceptuels — théories de l'apprentissage, fonctions de l'école, taxonomie, etc. — qui devraient faciliter la tâche de préciser sa contribution spécifique à la maturation religieuse des jeunes. Enfin, parce que le monde scolaire compte un personnel qualifié et compétent, capable de réfléchir sur ces questions et de formuler des hypothèses de solution. Ni l'enseignement religieux, ni l'école comme telle ne peuvent continuer de dire sans plus de précision qu'ils poursuivent « l'éducation

de la foi ». Cela perpétue un globalisme qui les dessert en tout premier lieu et qui encourage la démission des familles et des communautés, tout en provoquant chez ces dernières un sentiment d'insatisfaction.

Nécessité d'une perspective éducative ouverte

69. Cette spécification du rôle de l'école dans l'éducation chrétienne devra se faire dans une perspective éducative ouverte. Citons un exemple illustrant comment une conception organique de l'éducation devrait conduire à un renouvellement de mentalité et à la révision de positions trop facilement admises. Des éducateurs sont parfois portés à jauger le contenu et l'orientation de l'enseignement religieux à l'ambiance du milieu. Ils diront par exemple: « Le milieu est pluraliste; les parents ne sont pas intéressés; donc l'enseignement religieux est inutile. . . ». Ce n'est pas ainsi pourtant qu'ils raisonnent sur d'autres points; ils tiennent, par exemple, à ce que l'école s'inscrive en pointe et en avance sur le milieu en ce qui touche la langue, la formation personnelle et sociale ou l'initiation scientifique. Il ne vient pas à leur esprit d'éducateurs de condamner les programmes de français parce que la langue parlée dans les cuisines ou dans les garages contredit malheureusement trop souvent les objectifs poursuivis en classe. La même réaction éducative ne devrait-elle pas se retrouver dans le cas de la formation religieuse? Ce n'est pas parce que les parents sont peu intéressés à l'enseignement religieux qu'il faut l'abandonner; le seraient-ils passionnément que cela ne rendrait pas nécessairement cet enseignement plus souhaitable. Si l'enseignement religieux apparaît à la maquette académique c'est d'abord en raison de sa valeur éducative et de sa place dans une éducation intégrale, et non en raison de sa faveur ou de sa défaveur auprès du public. Il est notable que, dans les zones sociales défavorisées, les commissions scolaires acceptent parfois de faire des investissements plus considérables en argent, en personnel et en ressources éducatives de toutes sortes. Dans le cas des milieux défavorisés au plan religieux, seul un faux sens de l'adaptation pousse à s'en remettre au plus bas dénominateur commun. Le réflexe éducatif authentique mènerait au contraire à y soigner davantage l'éducation spirituelle et religieuse.

Une répartition fonctionnelle et rationnelle

70. Si l'école engage ce processus de clarification de son rôle spécifique en commençant tout d'abord par préciser les objectifs du cours d'enseignement religieux catholique, les autres instances seront amenées à déterminer également leur rôle propre à partir de leurs fonctions éducatives et sociales. Il n'entre pas dans le cadre de ce travail de proposer un modèle de répartition fonctionnelle des tâches respectives en vue d'une meilleure concertation école-famille-communauté. Pour y parvenir, soulignons-le à nouveau, il sera nécessaire de créer des outils d'analyse capables de nous guider à travers le brouillard qui entoure trop souvent ces questions. Pour amorcer un pas en ce sens et orienter éventuellement la recherche, posons quelques jalons de base.

71. Comme nous l'indiquions dans le premier fascicule de cette étude (32), la religion est un phénomène multidimensionnel, auquel on peut reconnaître six facettes ou dimensions distinctes: dimension idéologique ou doctrinale, dimension historique, dimension éthique ou morale, dimension rituelle ou liturgique, dimension expérientielle, dimension sociale. Jusqu'à l'avènement de la catéchèse nouvelle, il existait comme une répartition tacite de ces différentes dimensions entre l'école, la famille et la paroisse. La première assumait tout spécialement la dimension doctrinale et historique par l'enseignement d'un catéchisme notionnel et l'étude de l'histoire sainte. La paroisse développait surtout la dimension rituelle par l'initiation paroissiale à la première confession, à la première communion et par le catéchisme de la « communion solennelle ». La famille demeurait le lieu de l'enracinement de l'expérience religieuse personnelle, de l'apprentissage de la prière et de la vie morale.

72. Quand arriva le renouveau catéchétique en 1964, il donna l'impression — à tort ou à raison, peu importe — de vouloir monopoliser toutes les dimensions de la religion: le contenu doctrinal, l'interprétation de la bible, la formation morale, l'initiation liturgique, l'expérience spirituelle personnelle, l'apprentissage de la prière et de la vie en Eglise. Familles et paroisses virent glisser leurs champs de compétence; beaucoup de parents se turent parce qu'ils ne savaient pas parler « la nouvelle langue » de la catéchèse et ne « comprenaient » plus leurs enfants. Certes, le mouvement catéchétique a fait beaucoup en vue d'éveiller la participation des parents et des paroisses; mais curieusement, ces efforts ont surtout réussi à les mettre plus fermement à la remorque de la catéchèse scolaire. L'expérience de quelques années démontre que la catéchèse scolaire ne peut assumer valablement toutes ces dimensions. Elle s'en est tellement mis sur les épaules qu'elle trouve aujourd'hui le fardeau trop lourd.

73. En 1968, la catéchèse elle-même amorçait un mouvement de décentralisation. Elle établissait une distinction importante au niveau de l'initiation sacramentelle. Désormais, l'école se limiterait à présenter la catéchèse des sacrements, laissant la préparation pastorale immédiate à la responsabilité des parents et des pasteurs. C'était un pas important vers une spécification des rôles. Un pas qui n'a pas encore été franchi partout, car en beaucoup d'endroits l'école demeure le principal point d'appui pour la pastorale sacramentaire. Nous croyons que ce déplacement du point d'appui doit se poursuivre et même s'accélérer. Il convient même, croyons-nous, de proposer deux pas nouveaux dans la même direction.

L'initiation sacramentelle

74. Paroisses et familles devraient être appelées **à prendre une part encore plus large dans l'initiation catéchétique aux premiers sacrements** (eucharistie, confirmation, pénitence). Jusqu'ici l'expression « préparation pastorale immédiate » a pris un sens plutôt limité. Elle signifie que les parents et les pasteurs ont à décider si les enfants sont prêts à accéder aux sacrements et à choisir la date et le style de la célébration. Il convien-

drait d'élargir cette conception de la « préparation pastorale » pour y inclure **l'initiation catéchétique** précédant immédiatement le sacrement. Nous voulons dire que l'essentiel de la catéchèse directement préparatoire à la célébration des sacrements devrait être assumée par la communauté, c'est-à-dire par les parents, pasteurs et chrétiens adultes du milieu. Ces derniers rencontreraient les enfants soit dans le cadre paroissial, soit dans les foyers, soit encore à l'école. Cette catéchèse pourrait être confiée à la responsabilité du « comité paroissial d'éducation chrétienne » lorsqu'il existe ou du comité de pastorale paroissiale. Rien ne s'oppose — bien au contraire — à ce que les professeurs participent à cette catéchèse, s'ils se sentent aptes à le faire et surtout s'ils appartiennent eux-mêmes à la communauté locale.

75. La formule que nous proposons paraît indiquée pour les raisons suivantes.

- La fonction d'intégration des enfants à la vie sacramentelle de la communauté revient en premier lieu à la communauté elle-même.

- Beaucoup d'enseignants, en milieu urbain surtout, ne sont pas assez solidaires de la communauté paroissiale locale pour préparer convenablement l'intégration des enfants à celle-ci.

- Une fraction non négligeable d'enseignants se sent particulièrement mal à l'aise face à l'initiation sacramentelle des enfants, et cela pour de multiples raisons dont, entre autres, les doutes qu'ils ont parfois concernant la pratique effective des parents.

- Il importe de permettre aux communautés chrétiennes, larges et petites, de retrouver leur rôle de « milieu d'initiation ». Ainsi pourraient-elles réinventer, sous des formes neuves, une fonction initiatique qu'elles assumaient autrefois.

L'apprentissage de la pratique dominicale

76. Lorsque la pratique dominicale était presque universelle, l'enseignement catéchétique pouvait se donner comme objectif « de favoriser l'insertion des enfants dans l'expérience de vie chrétienne de la communauté ecclésiale à laquelle ils appartiennent » et « d'éclairer leurs expériences d'enfants, d'écoliers et de paroissiens » (33). Mais devant les données actuelles de pratique dominicale, on peut mettre en cause l'à-propos d'un tel objectif sinon pour l'ensemble de la province du moins dans les grandes concentrations urbaines. Il y a des enfants qui n'ont pas une très grosse expérience de « paroissiens ». Dans le diocèse de Montréal, une enquête récente révèle que 48% des enfants entre 7 et 14 ans assistent

régulièrement à la messe le dimanche alors que les parents de deux enfants sur trois sont non pratiquants ou pratiquants irréguliers (34). Dans ce contexte, convient-il encore de proposer à tous les enfants l'entrée dans l'univers sacramentel de l'Eglise? C'est là une question pastorale qui préoccupe de plus en plus les pasteurs, les professeurs et aussi les parents.

77. Etant donné cette situation, on doit reconnaître que l'école peut difficilement continuer à proposer une catéchèse d'initiation à la liturgie dominicale comme elle tente notamment de le faire avec le programme actuel de 5e année, programme qui rencontre partout de vives difficultés et qui achoppe précisément sur cette question de la liturgie. Nous croyons que l'initiation progessive à la liturgie dominicale devrait incomber davantage aux communautés, ces dernières étant alors obligées de réviser leur mécanisme d'intégration des jeunes à l'action liturgique paroissiale. La multiplication parfois excessive des « para-liturgies » ou « célébrations » dans le cadre de la catéchèse scolaire a peut-être eu pour effet de limiter la créativité des paroisses en ce domaine. Celles-ci doivent reprendre leur responsabilité première concernant l'initiation au sens et au rythme hebdomadaire de la célébration eucharistique. Pour autant, la catéchèse scolaire n'a pas à renoncer à toute la dimension liturgique; bien au contraire, il lui revient d'aider les enfants à retrouver les racines humaines et chrétiennes du rite, de la fête et de la célébration.

Le rôle de la famille

78. Dans la recherche d'une spécification des rôles, la famille sera appelée à retrouver l'importance capitale de la toute petite enfance dans l'initiation religieuse des enfants. Sur ce plan, les groupes de foyers et les responsables pastoraux ont une tâche considérable à accomplir, dans le prolongement de la pastorale du baptême. Si les parents parvenaient à mieux connaître les voies et les manières de l'éveil religieux chez l'enfant de la naissance à six ans, il serait par la suite plus facile de percevoir comment la religion continue de « s'apprendre » tout au long de l'enfance et de l'adolescence. De toute façon, une conviction doit s'ancrer dans l'esprit de tous: les parents n'ont pas à se mettre à la remorque de la catéchèse scolaire. Bien sûr, il est souhaitable qu'ils s'inspirent de son esprit et de sa démarche, mais ils doivent surtout prendre conscience du caractère essentiellement parental et familial de leur apport, faire confiance à leur intuition et spontanéité de parents et d'éducateurs, sans se soucier outre mesure de leur conformité avec les canons catéchétiques. Après tout, un enfant ne vit qu'un neuvième de son temps à l'école et il passe une grande partie du temps qui reste au foyer. L'importance de la famille demeure capitale dans l'éducation religieuse des jeunes: c'est pourquoi il importe de libérer la parole des parents et de valoriser leur témoignage.

79. Convient-il, dans le but de susciter l'appui des parents, d'inviter ces derniers à formuler explicitement leur volonté que soit donné à leurs enfants un enseignement religieux catholique? On sait que les règlements du Comité catholique établissent que dans une école catholique l'enseignement religieux catholique est inscrit à l'horaire régulier et est obligatoire pour tous les élèves. Ce serait donc outrepasser ou infirmer cette réglementation que d'obliger les parents à choisir expressément entre le cours d'enseignement religieux catholique et tout autre cours de remplacement. L'expérience révèle d'ailleurs qu'une telle pratique étonne inutilement une partie des parents. Cependant, la réglementation actuelle n'exclut pas la possibilité d'une consultation auprès des parents, pourvu que cette consultation soit faite avec tact et respecte dans sa présentation les règlements du Comité catholique. Ainsi, dans les régions très marquées par le pluralisme religieux, il pourrait être éclairant et réconfortant, pour l'école et surtout pour les professeurs d'enseignement religieux, de savoir que les parents ont effectivement fait connaître leur volonté. Cette consultation pourrait même s'imposer en certain cas dans le but d'assurer une bonne organisation scolaire. Par exemple, une commission scolaire pourrait faire un sondage afin de connaître en temps utile le nombre d'élèves devant recevoir le cours d'enseignement religieux catholique et le nombre d'élèves exemptés. D'une manière concrète, on pourrait songer à une formule de ce genre-ci adressée aux parents: « Les règlements du Comité catholique prévoient un enseignement religieux catholique obligatoire pour tous les élèves inscrits dans une école catholique. Ils garantissent également le droit des parents de demander l'exemption de leur enfant de ce cours d'enseignement religieux catholique; dans ce cas, l'élève reçoit un enseignement moral. Pour permettre à l'école d'organiser l'enseignement religieux et moral de manière à répondre à votre attente, veuillez indiquer: 1) si vous désirez que votre enfant reçoive l'enseignement religieux 2) ou si vous entendez demander qu'il soit exempté » Une telle consultation n'infirmerait en rien la règle générale et pourrait constituer un moyen efficace d'éveiller les parents au sens de leur responsabilité, tout en faisant mieux connaître la règle de l'exemption.

Le rôle des communautés

80. Il n'y a pas de catéchèse possible sans communauté. Le lieu véritable de la catéchèse c'est la communauté croyante. La foi s'apprend, se communique et se diffuse à l'intérieur d'une communauté de « fidèles ». Voilà une conviction affirmée dès le début du mouvement catéchétique et que l'on souligne aujourd'hui avec encore plus d'insistance. Ce rappel est salutaire. La catéchèse prend son point de départ et trouve son appui dans une communauté vivante, dynamique, ouverte. Le découragement ou le dépit de certains professeurs face à la catéchèse scolaire naissent souvent du sentiment que celle-ci reste sans écho et sans soutien. La réaction de ces professeurs souligne en creux le caractère vital de l'enracinement de la catéchèse dans des communautés confessantes. On ne saurait trop insister sur ce point.

81. Faut-il pour autant renoncer à faire toute catéchèse scolaire parce que la vraie communauté est rare? Il faudrait préciser ici de quelle communauté il s'agit. Vers qui se tournent les éducateurs lorsqu'ils disent: « Donnez-nous des communautés et alors on pourra faire de la catéchèse? » Vers l'« Eglise » en général? Vers les paroisses? Vers les parents? Vers les prêtres? C'est peut-être vers tout ce monde, à l'exclusion de l'école, et des enseignants. . . Or, il faut affirmer qu'il n'existe pas de communauté définitive et absolue pour chaque chrétien. Chacun se trouve dans de multiples groupes d'appartenance, très divers et souvent éphémères. C'est à l'intérieur de ces groupes qu'il revient de faire exister la dimension spécifiquement chrétienne de communauté. Cela ne signifie donc pas nécessairement ailleurs qu'à l'école. Les groupes scolaires aussi peuvent constituer une de ces communautés d'appartenance où s'expérimente la communion et où circule la foi. L'enseignement catéchétique et l'animation pastorale mettent d'ailleurs en place des éléments typiquement formateurs de communauté: parole donnée aux enfants, place faite à l'expérience, recherche de rites signifiants, etc. C'est pourquoi, à notre avis, même lorsque les autres communautés ne donnent pas le témoignage qu'on serait en droit d'attendre d'elles, un enseignement catéchétique demeure possible dans les groupes scolaires quoiqu'il soit forcément moins fructueux. Nous sommes de nouveau renvoyés à la question souvent évoquée: l'enseignement religieux doit-il se faire parce qu'il est désiré ou parce qu'il répond à un objectif éducatif?

4. les aménagements

82. Le statut de l'enseignement religieux dépend largement de la conception qu'on s'en fait. Celle que propose la présente étude est de nature à affermir la position de cet enseignement puisqu'elle l'intègre au projet même de l'école. Mais la reconnaissance et la valeur accordées à l'enseignement religieux dépendent également de nombreux autres facteurs. En tout premier lieu figurent la qualité et la compétence des professeurs de religion, dont il sera tout spécialement question dans le troisième fascicule (35). Nous examinerons ici trois points qui concernent les aménagements concrets de l'enseignement religieux à l'intérieur de l'école et qui ont aussi une incidence évidente sur le statut de cet enseignement à l'élémentaire. Il s'agit de la diversité des programmes, de la place dans la maquette académique et de la clause d'exemption.

1. Diversité des programmes

83. Nous avons établi que le programme catéchétique garde toute sa raison d'être et il est à prévoir qu'il restera prédominant. Mais il convient de s'interroger sur l'utilité et la possibilité d'ajouter d'autres programmes. On comprend aisément en effet qu'un programme unique, si bien fait soit-il, ne puisse satisfaire également à tous les besoins et à toutes les situations. Certaines des difficultés que rencontre l'enseignement religieux catéchétique à l'élémentaire proviennent du manque d'adaptation du programme et des instruments de travail au climat précis de tel milieu ou de tels groupes scolaires. Pour remédier à ces insuffisances ou déficiences du programme, deux moyens sont suggérés: soit introduire un deuxième programme d'enseignement religieux à l'élémentaire, soit rendre davantage polyvalents le progamme et les instruments actuels.

Opportunité d'un programme de type culturel

84. On peut songer à la confection d'un programme d'enseignement religieux de type culturel, non catéchétique, à l'instar de celui qui s'implante au secondaire. Il s'agirait d'une forme d'enseignement religieux visant à éveiller les enfants aux valeurs spirituelles et religieuses; l'objectif consisterait dans la découverte du monde de l'expression religieuse et non dans l'initiation à une foi particulière. Par exemple, un tel programme ferait une large place aux symboles et aux rites, au sens de la fête aussi bien profane que religieuse, à un premier regard sympathique sur les diverses formes du sacré et du religieux, à une première lecture des livres bibliques, etc. On ne connaît pas de programme similaire en aucun pays. Le projet serait donc à inventer depuis A jusqu'à Z.

85. Cette idée paraît-elle opportune ? Oui, disent certains, et ils citent, à l'appui, les trois motifs suivants. 1) Le pluralisme de plus en plus accentué dans plusieurs régions du Québec fait naître l'idée d'un enseignement religieux plus approprié à ce contexte nouveau. 2) Il importe d'assurer à tous les enfants une formation culturelle complète, intégrant un éveil aux valeurs spirituelles et religieuses. 3) Des parents et des éducateurs se sentent mal à l'aise face à l'étroitesse du choix que propose l'école actuelle: ou le cours de catéchèse ou un enseignement moral. Ils pressentent qu'il y aurait place pour un cours intermédiaire qui éveillerait l'enfant aux valeurs spirituelles et religieuses sans pour autant l'initier à une foi religieuse particulière.

86. De toute évidence, ces trois motifs ne concernent aujourd'hui que des groupes très minoritaires; mais dans l'avenir, en milieux cosmopolites, un programme de cette nature pourrait s'avérer une solution de rechange intéressante, un deuxième choix valable à l'intérieur du cours d'enseignement religieux. Même dès à présent, un tel programme pourrait servir dans le cas des élèves exemptés. De toute façon, ce programme doit être le résultat d'une étude attentive des attentes et des capacités des enfants. On ne saurait le concevoir comme une extension à l'élémentaire des intuitions et méthodes du programme de culture religieuse au secondaire. Encore moins pourrait-il être une réponse forgée pour satisfaire des éducateurs désireux de faire un enseignement religieux sans lien avec une foi ou de se créer un débouché sur le marché du travail. Pour être utile au milieu, un tel projet devra se développer au ras de l'expérience des enfants, tenir compte de la prédominance évidente du christianisme en terre québécoise et chercher au départ à se concentrer sur un degré ou l'autre de l'élémentaire, préférablement la cinquième ou la sixième année.

Polyvalence du programme actuel

87. Peu de gens tiennent compte de la distinction qui s'impose entre programme et instruments pédagogiques. Pour beaucoup, programme et manuel, c'est tout un. Mais il est bien évident qu'il existe plusieurs façons de monnayer un même programme, plusieurs pistes pour parvenir à un même objectif. L'identification du programme au manuel réduit évidemment la marge de liberté et introduit une rigidité artificielle. Par exemple, en France, à partir d'un fonds doctrinal commun, on a produit huit séries de manuels adaptés aux différents milieux: milieu rural chrétien, milieu rural déchristianisé, milieu urbain catholique, milieu urbain déchristianisé, milieu parisien, etc. Le Québec compte aussi ses propres diversités: milieu rural, milieu semi-urbain, milieu métropolitain. On pourrait rêver à trois ou quatre « adaptations » pour ces divers milieux, mais il faut se rendre compte que les coûts de production considérables et l'exiguïté du marché québécois rendent cette hypothèse pratiquement irréalisable. Cependant deux choses restent à la portée. Premièrement, on peut procéder à la production d'instruments de travail davantage polyvalents, c'est-à-dire de manuels ou de matériel didactique suggérant plusieurs pistes, plusieurs voies de réalisation d'un même objectif. On a déjà entrepris de

réviser quelques instruments dans cette perspective et les résultats semblent intéressants. Deuxièmement, certaines grandes régions ou grandes commissions scolaires pourraient songer à préparer une adaptation d'un programme, en tout ou en partie, à un degré ou à un autre, de manière à répondre plus adéquatement aux exigences particulières de l'enseignement religieux dans leur milieu.

2. Insertion dans la maquette académique

88. Présentement, au niveau élémentaire, l'enseignement religieux compte parmi les trois matières dites de base: l'enseignement de la langue, les mathématiques et la religion. On y consacre deux à trois périodes par semaine, dépendant du temps alloué à certains cours de formation humaine (civisme, hygiène, etc.). Le programme actuel de cinquième année suggère de consacrer deux heures et demie (150 minutes) par semaine à la catéchèse (36).

89. Le document de travail sur les objectifs de l'école élémentaire (37) prévoit une répartition du temps horaire selon les proportions suivantes.

	Minimum		Maximum	Moyenne
• Eveil aux réalités spirituelles et religieuses — enseignement religieux et/ou moral • Eveil aux réalités humaines et sociales — formation personnelle, familiale, civique et économique	20%	à	30%	25%
• Eveil scientifique et mathématiques — sciences de la nature — mathématiques	20%	à	30%	25%
• Expression linguistique et artistique — langue maternelle — langue seconde — arts (arts plastiques, expression musicale et dramatique)	30%	à	40%	35%
• Expression corporelle et mouvement — exercices psychomoteurs — danse et rythmique — sport et plein air	10%	à	20%	15%

90. Cette répartition paraît équitable pour l'enseignement religieux. Elle laisse place à des variations selon l'âge et l'importance relative de la catégorie d'activités. Si l'on se reporte aux 1500 minutes de la semaine scolaire prévue par le règlement no 7, cela donne une moyenne de 375 minutes consacrées à l'éveil aux réalités humaines, sociales, spirituelles et religieuses. On peut donc envisager aisément un temps minimum de 120 minutes par semaine de cinq jours réservé à l'enseignement religieux. Dans l'école catholique, il convient de s'en tenir à un rythme de trois périodes par semaine. La référence à trois séances par semaine indique une proportion, une mesure; elle ne doit nullement empêcher la recherche d'un agencement horaire et d'un rythme éventuellement mieux accordés au cheminement des élèves et aux exigences du programme. La perspective de l'enseignement intégré et du décloisonnement à l'élémentaire incite à faire preuve de souplesse et d'imagination en matière de répartition horaire.

3. Le règlement d'exemption

91. On sait que le nombre d'élèves à l'élémentaire qui sont effectivement dispensés de l'enseignement religieux demeure très minime. En plusieurs endroits cela n'a pas de quoi surprendre. Mais en d'autres, il y a tout lieu de penser que l'information des parents n'est pas assurée ou reste nettement insuffisante, et que trop peu d'écoles font un effort sérieux pour trouver des solutions de remplacement acceptables pour les élèves exemptés. Il est impérieux de mieux faire connaître aux parents cette dispostion des règlements du Comité catholique qui constitue une garantie démocratique essentielle pour tous ceux qui, pour une raison ou pour une autre, ne veulent pas que leurs enfants reçoivent l'enseignement religieux ou participent aux activités religieuses de l'école. Cette tâche d'information incombe, entre autres, aux commissions scolaires, aux directions d'école, aux comités de parents et aussi, d'une certaine manière, aux communautés chrétiennes. Si cette information est diffusée, l'école sera alors tenue de prendre au sérieux les formules de remplacement qu'elle peut offrir aux élèves exemptés. Une école élémentaire moyenne doit pouvoir compter dans son personnel un ou deux professeurs susceptibles de prendre en charge ces enfants. Nous croyons également que le ministère de l'Education devrait préparer un guide pratique concernant l'éveil aux valeurs morales et spirituelles. Nous ne disons pas qu'il faille nécessairement mettre au point un programme spécifique de sciences morales pour chacun des degrés de l'élémentaire; il faut plutôt penser en terme de prolongement ou d'approfondissement des cours et activités visant l'éveil aux réalités humaines et sociales. Mais encore faut-il un guide qui établisse un plan quelque peu cohérent, suggère ces prolongements et indique les voies susceptibles de mener à un éveil authentique aux valeurs morales et spirituelles. Il y a ici un domaine depuis trop longtemps laissé en friche par toutes les instances normalement intéressées. A défaut d'une information plus large et de la mise en place de solutions de rechange valables, le droit à l'exemption risque de demeurer théorique.

92. EN RESUME, voici les principales propositions et conclusions touchant l'enseignement religieux au niveau élémentaire.

1. Le programme d'enseignement religieux doit être maintenu, mais il exige une révision.

2. Ce programme doit redéfinir ses objectifs à l'intérieur des objectifs propres à l'école élémentaire. Il doit également préciser ses objectifs spécifiques aux plans cognitif et affectif.

3. Une redéfinition des rôles respectifs de l'école, de la famille et des communautés chrétiennes vis-à-vis l'éducation religieuse des enfants s'impose.

4. En raison des ressources dont elle dispose, l'école pourrait prendre l'initiative de cette répartition des tâches et procéder à la définition de son apport spécifique selon une perspective éducative ouverte à la dimension religieuse.

5. Dans une recherche de spécification des rôles, les familles et les communautés chrétiennes seront appelées à prendre une part plus active à la catéchèse d'initiation précédant immédiatement les sacrements.

6. L'initiation progressive au sens et au rythme de la célébration eucharistique hebdomadaire doit revenir aux communautés chrétiennes.

7. En vue de répondre de façon plus satisfaisante aux besoins des divers groupes et milieux, il convient de rendre davantage polyvalents le programme catéchétique actuel et les instruments de travail qui l'accompagent.

8. Il est impérieux de mieux faire connaître aux parents la disposition des règlements du Comité catholique qui leur reconnaît le droit de demander l'exemption de leurs enfants du cours d'enseignement religieux.

9. L'école se doit d'offrir aux élèves exemptés une solution de rechange acceptable. A ce sujet, il est nécessaire que soit préparé un guide pratique concernant l'éveil des enfants aux valeurs morales et spirituelles.

troisième partie

l'enseignement religieux au secondaire

1. la voie catéchétique

I. LECTURE DE LA SITUATION

93. Au niveau secondaire, c'est indubitablement à l'aménagement de la voie catéchétique qu'a été consacré le plus gros des efforts au cours des dix dernières années. Le programme officiel d'enseignement religieux catholique, paru en 1969 (38), s'accompagne aujourd'hui d'une panoplie de documents écrits et audio-visuels pour tous les degrés. La mise en oeuvre du programme et la présentation des instruments pédagogiques ont occasionné de multiples sessions et journées d'étude, si bien que la majeure partie des enseignants appelés à enseigner ce programme ont reçu une initiation sinon toujours suffisante du moins convenable.

Objectifs

94. Le programme d'enseignement religieux catholique veut être fidèle à une double exigence: le respect de la Parole de Dieu et le respect de l'adolescent. « Respecter la Parole de Dieu, c'est la saisir dans ce qu'elle a de plus engageant, de plus actuel, de plus ecclésial. . . . . Respecter l'adolescent, c'est l'écouter, l'observer, saisir ses interrogations fondamentales, refuser de lui imposer une foi d'adulte ou une foi d'enfant, s'inspirer de toute science humaine qui permet de pénétrer plus à fond son univers » (39). Le programme vise fondamentalement à susciter une recherche de sens où, en alternance, c'est tantôt la Parole qui vient éclairer la vie et tantôt la vie qui éclaire la Parole.

95. Il est capital de garder en vue cet objectif si l'on ne veut pas se méprendre au sujet de ce programme. Celui-ci n'est pas construit sur une infrastructure doctrinale préétablie; il se structure à partir de la situation existentielle de l'adolescent. Reconnaissant qu'il s'adresse à des adolescents québécois plongés dans un climat socio-culturel en plein changement, il se définit comme « le lieu d'une recherche ». « On ne peut respecter ce climat socio-culturel des individus et des sociétés sans faire essentiellement de la catéchèse le lieu d'une recherche où chacun tente de se renouveler, d'évoluer, de vivre face à la Parole de Dieu. . . Dans le climat socio-culturel où jeunes et adultes tentent une recherche de Dieu, il y a place pour une pédagogie de la foi qui respecterait les personnes, leurs expériences propres et les valeurs dont ils témoignent » (40). Cette visée du programme donne donc à la catéchèse du secondaire une couleur particulière. Alors qu'à l'enfance, la catéchèse est d'abord exploration du mystère chrétien et annonce de la Parole de Dieu, au secondaire elle se définit avant tout comme une recherche, une quête de signification et d'intelligence. Le fait d'utiliser indistinctement le mot catéchèse pour l'élémentaire et le secondaire a malheureusement pour effet de voiler ces différences d'orientation.

Contenu

96. Il faut se rappeler qu'au secondaire l'enseignement religieux se faisait auparavant à partir de schémas historiques ou doctrinaux très structurés. La mise en oeuvre du programme de 1969 a donc signifié et signifie encore pour beaucoup un changement considérable de perspective. Les critiques les plus virulentes n'ont d'ailleurs pas tardé à se manifester; elles dénoncent le « vide doctrinal » d'une catéchèse en mal de suivre les ballottements et le vague à l'âme des adolescents. Cette réaction ne doit pas surprendre outre mesure. Comme on avait accoutumé de penser l'enseignement religieux au secondaire sous une forme systématique et comme le lieu d'une théologie vulgarisée à l'intention des laïcs, l'enseignement catéchétique proposé a évidemment étonné, voire même effrayé certaines gens. Il demeure aujourd'hui encore assez incompris tant dans le milieu ecclésial que dans le milieu scolaire.

97. L'approche catéchétique peut parfois laisser croire qu'il n'y a plus de place pour une matière et un contenu. Mais un examen quelque peu attentif du programme des cinq années du cours secondaire dissipe cette impression. L'importance du contenu y est clairement affirmée et reconnue: « Dieu, qui est l'objet de la recherche, s'est révélé clairement et sa révélation coulée dans la bible, dans la tradition, dans l'histoire et dans l'Eglise, fait référence à un contenu précis qu'il s'agira de sélectionner, de privilégier selon le thème approprié à tel groupe de jeunes » (41). L'ossature du programme se forme à partir des expériences fondamentales de l'adolescence comme la découverte de soi, l'existence corporelle et sexuée, l'activité, la rupture, le choix des valeurs, l'engagement dans la société; mais il est clair que ce canevas d'expériences doit mener à des découvertes et approfondissements doctrinaux de toute première valeur concernant le mystère de Dieu, de la Trinité, de la création, du salut en Jésus, de l'Eglise, de la vie selon l'esprit de l'Evangile. Parce qu'il s'inscrit dans le sens d'une éducation organique, ce programme n'isole pas le contenu de la démarche, il ne dresse pas de listes de « sujets à traiter ». Il vise en tout premier lieu à assurer la maturation religieuse des jeunes, selon leur rythme et leurs capacités. Ce faisant, il est bien évident qu'il leur fournit l'occasion de s'approprier les données essentielles du christianisme. Qu'il suffise de citer ici quelques-uns des objectifs propres à chacun des degrés du secondaire:

- développer un regard chrétien sur les événements (secondaire I);

- sensibiliser à la dimension historique du salut chrétien (secondaire I);

- présenter le mystère pascal de Jésus comme le centre de la vision chrétienne de la vie (secondaire II);

- présenter l'action salvatrice de Dieu comme surgissant au coeur même du vécu (secondaire III et IV);

- découvrir le sens d'un engagement en société et en Eglise, le sens de Dieu, le sens de la souffrance et de la mort (secondaire V).

démarche

98. Le trait le plus caractéristique de ce programme demeure sa démarche anthropologique. Il ne sera pas superflu de préciser ici ce que signifie cette démarche car elle paraît à plusieurs obscure et ambiguë. Il faut dire que le qualificatif « anthropologique » est peut-être à la source de l'ambiguïté. En effet, dans le sens américain le plus habituel, l'anthropologie désigne une science humaine, branche de l'ethnologie, qui étudie les caractères biologiques et anatomiques de l'homme considéré dans la série animale. Inutile de préciser que ce n'est pas dans ce sens que l'on parle d'une catéchèse anthropologique. Dans le sens européen du terme, l'anthropologie répond à l'interrogation philosophique: « Qu'est-ce que l'homme? »; elle est une étude systématique de la nature et de la condition humaines à partir de l'ensemble des sciences. En ce sens, parler d'une catéchèse anthropologique, c'est signifier un enseignement religieux qui fait appel à toutes les sciences permettant à l'homme de se penser et de se situer dans son existence d'homme et de chrétien. Aussi cette catéchèse, qui part de la question humaine et implique une recherche de signification, entend-elle tirer profit de l'éclairage venant des sciences humaines — sociologie, psychologie, histoire, anthropologie, philosophie — en même temps qu'elle recourt à la théologie et à l'exégèse pour recevoir la lumière de la Parole de Dieu. Il faut donc se garder de confondre l'approche anthropologique avec un anthropocentrisme théologique et spirituel.

La pratique catéchétique

99. Des intentions d'un programme à sa réalisation effective au long des jours, l'écart peut être grand. Qu'en est-il du programme catéchétique? Quelle est la valeur de la pratique catéchétique dans les écoles secondaires? Divers échos entendus font croire parfois au meilleur et parfois au pire. La situation catéchétique est dite tantôt bonne, tantôt alarmante, tantôt critique. A qui faut-il se fier? En plus de trois sondages-maison effectués à Chicoutimi (1969), Nicolet (1969) et Montréal (C.E.C.M. 1970) et des premiers résultats de l'enquête approfondie menée dans le diocèse de Québec (1971) auprès des professeurs de religion, nous disposons des résultats de l'enquête systématique réalisée par le Service de l'enseignement catholique auprès des professeurs de religion dans toutes les écoles secondaires publiques du Québec (42). Bien sûr, aucune de ces enquêtes ne peut apporter le dernier mot sur la valeur éducative réelle de l'enseignement catéchétique car aucune ne peut arriver à révéler pleinement « ce qui se passe réellement au cours de catéchèse ». Mais ces

enquêtes fournissent des indices significatifs et des informations convergentes qui doivent décourager à tout le moins les propos trop sombres ou trop alarmistes touchant la situation de l'enseignement religieux au secondaire.

100. Dans cet effort d'évaluation de la situation, il est indispensable d'établir, au point de départ, une distinction nette entre, d'une part, l'enseignement catéchétique qui essaie de se conformer à l'esprit et à la démarche proposés dans le programme et, d'autre part, une sorte de succédané de cet enseignement que nous appellerons « l'enseignement humaniste ». Nous voulons désigner par là cette forme d'enseignement religieux où l'on n'ose plus parler ouvertement de Dieu et de la religion et où l'on s'en tient uniquement à des sujets à portée humaine et sociale. Ceux qui pratiquent cet enseignement expliquent qu'au cours de religion le propos religieux doit demeurer de préférence implicite et que, de toute manière, l'accès au niveau de signification proprement évangélique est impossible avec la plupart des groupes scolaires. A leurs yeux, l'enseignement religieux apparaît avant tout comme un lieu de communication et de dialogue humanisants. Il faut donner un nom à cet enseignement parce qu'il se déguise trop facilement sous le couvert de la catéchèse alors qu'il n'a en fait rien de catéchétique. Il s'agit d'un enseignement humaniste implicite, sorte d'ersatz du cours d'enseignement religieux. Il semble que cette approche humaniste soit surtout le fait de professeurs moins préparés à dispenser l'enseignement religieux, mal situés au plan de leur référence religieuse personnelle ou mobilisés contre leur gré pour faire cet enseignement. Cette approche, qui se pratique d'une manière plutôt clandestine, a contribué à jeter un lourd discrédit sur l'enseignement catéchétique, qui s'est vu accuser d'être un fourre-tout, une sorte de cours-éponge où l'on traite superficiellement d'à peu près tous les sujets, mais avec une complaisance particulière des questions de drogue, d'amour et de sexe. Dans l'enquête du Service de l'enseignement catholique, 13.4% des professeurs ont reconnu qu'ils proposaient « un humanisme où la réflexion chrétienne est quasi absente » (44).

La réaction des enseignants

101. Dans l'enquête du Service de l'enseignement catholique, les professeurs furent invités à évaluer eux-mêmes la qualité de leur enseignement religieux. Il s'agit là d'une évaluation subjective basée sur aucun critère défini au préalable, mais qui nous éclaire tout de même sur le sentiment de 88% des enseignants de la religion au secondaire en 1972 (soit 2830 sur un nombre total estimé à 3220). Le jugement des professeurs sur leur enseignement religieux est le suivant:

excellent	5.9%
bon	45.4%
assez bon	39.1%
médiocre	6.9%
mauvais	1.0%
sans réponse	1.7%

L'enquête commente ainsi ces chiffres: « Ces résultats démontrent que la moitié des professeurs du secteur religieux estiment leur enseignement comme étant très satisfaisant alors que les deux-cinquièmes le considèrent passablement valable. Une minorité seulement (7.9%) s'attribue une cote peu reluisante. Somme toute, on peut penser que la plupart des professeurs évaluent leur enseignement de façon positive » (45). Un examen attentif des sondages-maison cités précédemment conduisait à une conclusion semblable: « D'un corps professoral à l'autre, d'une région à l'autre, les responsables-catéchètes manifestent dans l'ensemble un intérêt réel pour l'enseignement religieux. A la lecture de ces enquêtes, il ressort que certaines interprétations courantes cherchant à accentuer la désaffection des professeurs d'enseignement religieux supportent mal une vérification statistique » (46). A nouveau, comme ces chiffres reflètent la perception des professeurs face à leur propre enseignement, il serait étonnant que le jugement d'ensemble ne fût pas plutôt favorable. Mais on peut au moins en déduire certains ordres de grandeur concernant la mentalité des professeurs: plus de 50% semblent satisfaits, environ 10% portent un jugement sombre sur la situation catéchétique, les autres demeurent partagés.

La réaction des étudiants

102. Toujours selon l'enquête du Service de l'enseignement catholique, « plus du tiers (36.4%) des professeurs de l'enseignement religieux estiment que l'attitude négative des jeunes est, sans contredit, la principale source de difficulté qu'ils aient à rencontrer dans l'exercice de leurs fonctions » (47). Que faut-il entendre par cette « attitude négative »? Il semble que l'hostilité ouverte soit plutôt rare; mais, expliquent les maîtres, il suffit de quelques élèves mal disposés pour compromettre le climat de la classe. La réaction la plus commune est celle de l'indifférence ou de l'agacement face à des sujets « déjà vus et déjà entendus ». Le cours de catéchèse donne à plusieurs étudiants une impression de piétinement, de redites; ils diront: « Nous n'avons pas l'impression d'y apprendre quelque chose. » Ajoutons que la démarche anthropologique peut devenir lassante et que d'autres disciplines, notamment le français, l'histoire et la géographie, font appel à une démarche similaire. Quel intérêt un adolescent peut-il manifester quand il est rendu au troisième montage audio-visuel de la journée ou au nième échange en petits groupes? Certains déplorent le manque de consistance dans le cours de catéchèse et réclament un cours de religion « solide ».

103. Pour expliquer cette réaction négative des étudiants, il faut évoquer également des raisons plus larges, qui dépassent les considérations de programmes et d'approche. L'enquête de Chicoutimi en note très justement quelques-unes. « Il reste indéniable, affirme le rapport, que l'enseignement religieux a mauvaise presse dans certains milieux chez les jeunes du secondaire, surtout au deuxième cycle. Les causes qui sont à l'origine de cette situation sont complexes et exigeraient une étude plus approfondie. Il n'est pas téméraire de penser cependant que les difficultés éprouvées par le professeur — préparation insuffisante, mauvaises conditions de travail — ne sont pas étrangères à cet état de choses. Il ne faut

pas non plus minimiser l'influence de la mentalité adolescente et du contexte social qui est loin de valoriser la religion aux yeux des jeunes. Bien des préjugés rencontrés chez les étudiants du secondaire relèvent, en fait, de causes extérieures à l'école » (45).

104. Est-il possible de mesurer l'ampleur de cette réaction négative? Il n'existe pas encore d'enquête sérieuse qui nous permette de répondre à cette question. Notons cependant que la situation peut être assez instable et qu'elle est susceptible de varier considérablement d'une année à une autre. Il existe comme des courants passagers qui sont tantôt favorables tantôt défavorables à l'enseignement catéchétique. Les difficultés se concentrent le plus souvent en Secondaire III, IV et V; mais des mouvements spontanés de rejet de la catéchèse peuvent tout aussi bien surgir en Secondaire I et II. Cela dépend de facteurs assez imprévisibles: la personnalité du professeur est souvent en cause, mais aussi la mentalité qui règne dans certains groupes scolaires, tel programme qui ne « passe » pas, etc. Les professeurs s'accordent pour reconnaître que la réaction négative est plus fréquente dans les classes des cours professionnels, court et long; dans le cas de ces classes, il y a lieu de s'interroger sur l'adaptation des programmes. En 1969, un sondage du Centre de recherche sur l'opinion publique révélait que 28% des étudiants interviewés jugeaient « ennuyeux » le cours de catéchèse, alors qu'environ 70% lui reconnaissaient une « influence positive sur leur vie » (49). En attendant une vérification par une enquête rigoureuse et tout en excluant certains cas où la situation locale peut être très bonne ou très détériorée, nous pourrions risquer un ordre de grandeur: environ un tiers des étudiants du secondaire éprouvent un malaise réel face au cours d'enseignement religieux catéchétique; les deux autres tiers l'acceptent plutôt avec satisfaction.

Limites du programme

105. Au début, le programme catéchétique venait combler une sorte de vide: il fut donc adopté partout. En dépit des efforts nombreux en vue de familiariser les enseignants à ce nouvel esprit, il eût été étonnant qu'un seul programme eût pu réussir à satisfaire également tous les milieux. Au fur et à mesure de sa mise en oeuvre, ce programme a révélé ses lignes de force mais aussi ses faiblesses. Ces dernières manifestent les limites inhérentes à toute méthode mais aussi certains besoins auxquels l'enseignement catéchétique arrive mal à répondre.

• Concernant le contenu: l'insistance sur le vécu (ligne de force) peut estomper la dimension proprement cognitive (limite); d'où l'idée d'un programme qui mettrait l'accent sur l'aspect doctrinal.

• Concernant la démarche: l'approche anthropologique rejoint bien la question humaine (ligne de force) mais elle manque parfois de rigueur, garde un ton subjectiviste et arrive mal à décoller du terrain humain (limites); d'où l'idée de passer à une démarche plus rigoureuse, plus objective et abordant de façon explicite les faits religieux.

• Concernant la perspective d'ensemble du cours: la perspective confessionnelle permet aux jeunes de ressaisir leur expérience religieuse personnelle et familiale (ligne de force) mais elle peut s'avérer trop étroite pour les milieux pluralistes (limite); d'où l'idée d'un cours n'impliquant aucune référence confessionnelle.

106. C'est à travers cette sorte de mouvement pendulaire que le milieu a appris la nécessité d'une réelle diversité en enseignement religieux. Cette idée de diversité germe donc depuis sept ans. Elle fut en effet mise de l'avant par le Comité catholique dès 1967; les règlements publiés à cette date prévoyaient effectivement « une catéchèse et/ou un enseignement des sciences religieuses » dans les institutions catholiques. Pourquoi cette idée a-t-elle tant mis de temps à faire sa percée? Cette lenteur s'explique en partie par le climat de confusion et de suspicion qui a entouré les premiers efforts en vue d'instaurer la diversité. Ceux-ci ont été parfois conçus ou perçus comme une opposition ou une menace à l'enseignement catéchétique. Le sens vague du mot « sciences religieuses » et l'ambiguïté de l'expression » une catéchèse et/ou un enseignement des sciences religieuses » y furent aussi pour quelque chose. Les commentaires aux règlements tentèrent bien de préciser que « sciences religieuses » voulait signifier « tout programme d'étude qui a pour objet la doctrine catholique, le phénomène religieux ou l'histoire des religions », mais cette triple énumération ne fit qu'embrouiller davantage le paysage. Aujourd'hui encore le vocabulaire servant à décrire le contenu des divers programmes demeure flottant et une clarification au plan de la terminologie serait bienvenue. La diversité n'est pas partout acceptée. Mais on pressent mieux, à travers les difficultés passées ou présentes, le besoin d'une diversité de démarches pour un milieu scolaire diversifié.

II. OPPORTUNITE ET CONTENU

107. Du regard jeté sur la situation de l'enseignement catéchétique au secondaire, il ressort que les difficultés ou objections se cristallisent autour de deux pôles. Devant ce qu'ils nomment le malaise ou la crise de la catéchèse, certains estiment qu'il faut remettre en cause l'opportunité même de cet enseignement auprès des adolescents. D'autres contestent le contenu même de ce programme, au nom de la théologie. Nous nous arrêterons donc à ces deux questions: Le programme catéchétique demeure-t-il opportun au secondaire? Son contenu est-il acceptable?

1. La question de l'opportunité d'un enseignement catéchétique au secondaire

108. Est-il raisonnable de maintenir un enseignement religieux de type catéchétique au cours secondaire? Certains en doutent, d'autres répondent carrément non. Deux raisons surtout expliquent ces hésitations ou ce rejet. Premièrement, on estime que la catéchèse, comme acte pastoral visant l'intégration des jeunes à l'Eglise, devrait relever de l'Eglise et non de l'école. Deuxièmement, on soutient que la catéchèse serait inopportune parce qu'elle propose une approche confessionnelle de la réalité religieuse, approche qui ne conviendrait plus en raison du caractère pluraliste de l'école secondaire et surtout en raison de la mentalité adolescente qui a tendance à prendre du recul par rapport aux habitudes et croyances reçues. Au dire de certains, l'approche confessionnelle pourrait même se révéler nocive, en ce sens qu'elle risque d'accroître l'agressivité des adolescents face à leur héritage religieux et peut-être même de les dégoûter de la religion. Derrière ces raisons alléguées, il y a la plupart du temps un jugement implicite porté sur les efforts catéchétiques, un constat d'échec d'une catéchèse qui n'atteindrait en profondeur qu'une minorité d'étudiants.

La catéchèse: activité pastorale ou activité académique?

109. Comme l'a montré la lecture de la situation, ce constat d'échec appelle une vérification statistique. En effet, un examen attentif et objectif des enquêtes en enseignement religieux révèle que les convictions les plus répandues ne sont pas toujours nécessairement les plus fondées. Au sujet de l'argument qui pousse à remettre l'enseignement catéchétique à la responsabilité exclusive de l'Eglise, rappelons qu'il est vain de chercher à établir une dichotomie entre ce qui serait une activité pastorale d'une part, et une activité scolaire d'autre part. Il faut plutôt s'interroger sur la valeur éducative et de l'activité pastorale et de l'activité académique. Un tel examen nous révélerait peut-être que certaines activités actuellement acceptées dans le cadre scolaire sont dépourvues de valeur éducative alors que d'autres présentement absentes ou sous-estimées pourraient y être promues avec profit. Il faut arriver à dépasser les conceptions étriquées de l'activité pastorale et de l'activité académique pour rejoindre un propos authentiquement éducatif et le maintenir dans la recherche des solutions. Avant d'assumer une part de l'éducation physique ou artistique, l'école n'entreprend pas de faire un partage factice entre les activités scolaires qui reviennent à l'école et les activités sportives ou artistiques qui incombent à la municipalité ou au centre des arts de la localité. Plus simplement, l'école définit son propos éducatif en fonction et à partir des étudiants. Une conception organique de son rôle lui interdit de se fermer à quelque dimension éducative que ce soit, même sous prétexte que telle ou telle fonction est déjà partiellement assumée par d'autres instances; elle la pousse en ce cas à relier plus étroitement son effort éducatif à celui des autres institutions. Que le même raisonnement éducatif prévale dans le domaine de l'éducation à la dimension religieuse, et l'on ne cherchera plus à faire de la division entre le pastoral et le scolaire un principe absolu d'organisation.

L'approche confessionnelle serait-elle nocive?

110. La deuxième raison qui fait conclure à l'inopportunité d'un enseignement catéchétique au secondaire a beaucoup plus de poids parce qu'elle concerne directement le propos éducatif. Elle met en doute le caractère éducatif d'une approche confessionnelle de la réalité religieuse à l'âge de l'adolescence. Ce faisant, elle conteste le présupposé communément admis selon lequel l'enseignement religieux doit normalement se faire suivant l'option confessionnelle des parents. Elle met en évidence deux points qui ne manquent pas d'à-propos.

• Les adolescents, explique-t-on, sentent le besoin de prendre une distance par rapport à la tradition religieuse de leurs parents. Cette « distance » constitue une étape normale dans la conquête de leur autonomie personnelle au plan religieux. Il n'en va pas autrement pour la croissance dans les autres domaines: le jeune émerge et s'affirme en prenant du recul par rapport à sa famille, à l'autorité, aux comportements reçus dans le milieu. A vouloir insister sur une approche confessionnelle, on risque d'accentuer leur réaction d'opposition face à la foi religieuse reçue dans leur enfance.

• Le second écueil qui guette une approche confessionnelle, c'est d'être perçue par les jeunes comme conduisant à un seul choix, comme visant à faire accepter un point de vue particulier. Cette approche court ainsi le risque soit de mener au conformisme, soit d'être assimilée à une forme d'endoctrinement.

111. Il y a dans cette argumentation des éléments recevables, que nous reprendrons d'ailleurs plus loin lorsqu'il sera question de justifier une approche autre que confessionnelle. Ce serait toutefois une erreur de vouloir la généraliser à outrance. Il nous paraît de plus abusif de penser qu'elle suffit à elle seule pour annihiler le bien-fondé d'une approche confessionnelle.

L'approche confessionnelle demeure pertinente

112. Il demeure en effet tout à fait possible d'établir hors de tout doute la pertinence d'une approche confessionnelle en enseignement religieux même dans une école secondaire marquée par le pluralisme. A l'appui de cette affirmation, donnons quatre explications.

• La religion ne s'étudie pas en général. Elle ne s'appréhende pas seulement en concepts et en notions. Elle comporte une dimension expérientielle et affective évidente. Si l'enseignement religieux pouvait se cantonner dans le notionnel, alors il pourrait se permettre d'aborder la religion uniquement de l'extérieur. Mais ses objectifs doivent être plus larges et l'intelligence véritable de la religion qu'il poursuit exige pour ainsi dire son insertion dans la tradition religieuse des étudiants.

• La situation de pluralisme ne signifie pas l'extinction des références confessionnelles. Bien au contraire, après la vague qui a fait de la sécularisation une sorte de premier principe d'interprétation, on tient de plus en plus aujourd'hui à faire « l'apologie de la différence » et à dénoncer le nivellement culturel, social et religieux que propose la société technologique. Il faut bien noter que l'ère du pluralisme engendre aussi « l'ère de la redécouverte des héritages confessionnels » (50).

• Une certaine conception de la relation pédagogique implique même que l'identité confessionnelle soit ouvertement reconnue au départ, c'est-à-dire que le professeur et les étudiants acceptent d'être pleinement eux-mêmes, avec leurs convictions et leurs doutes. Il s'agit d'« apprendre scientifiquement et objectivement à tenir compte du subjectif » (51).

• Tout en déclarant ouvertement ses couleurs, l'enseignement religieux catholique ne vise pas à imposer un choix. Le programme est très clair sur ce point. Il part du principe qu'il faut « respecter l'adolescent » et cela signifie, entre autres, « refuser de lui imposer une foi d'adulte ou une foi d'enfant » (52). Il précise encore: « La mentalité requise pour une telle catéchèse tient davantage de la recherche de Dieu que de la transmission d'un donné doctrinal » (53). En d'autres termes, la certitude de posséder la vérité a été remplacée par la certitude qu'il y a une vérité à rechercher.

113. Telles sont les principales raisons qui peuvent justifier le maintien d'une approche confessionnelle dans l'enseignement religieux au secondaire. Notons qu'elles vont toutes dans le sens de l'argument éducatif évoqué au départ. D'autres motifs auraient pu être mis de l'avant. Citons par exemple, l'investissement pédagogique considérable qui a été consenti pour « équiper » l'enseignement religieux catéchétique: spécialisation de professeurs, sessions de formation, instrumentation pédagogique, réservoir de personnes-ressources. Sur tous ces points, l'enseignement religieux supporte toute comparaison avec les autres disciplines. Soulignons aussi le travail d'animation qui se poursuit grâce à la présence de plusieurs conseillers pédagogiques, de même que les vérifications effectuées, notamment par le Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Education. Tous ces facteurs peuvent faire espérer un enseignement religieux catholique d'une bonne qualité éducative.

2. La question du contenu

114. La question du « contenu » de l'enseignement religieux catéchétique appelle des éclaircissements. C'est une question déroutante pour beaucoup de parents et de pasteurs, voire même une question extrêmement troublante pour quelques-uns qui croient flairer l'hérésie. Dans un long article consacré à ce sujet (54) qui hante un peu tous les pays, un catéchète français, G. Duperray note: « Lorsqu'on pose la question du contenu, il y a un arrière-pays, un sous-sol. En demandant à

chacun d'expliciter son point de vue, on retrouverait certainement deux familles d'esprit. » La typologie qu'il esquisse par la suite nous renvoie exactement aux deux conceptions éducatives présentées dans la première partie: conception mécaniste et conception organique. Une bonne partie des objections touchant le « vide » et l'« incohérence doctrinale » de la catéchèse au secondaire prennent leur source dans une conception mécaniste de l'enseignement qu'on réduit à l'approche et à l'assimilation de définitions essentielles et rigides. L'enseignement religieux catéchétique a choisi l'autre conception et ce choix doit être maintenu, parce que conforme à une visée éducative plus juste. « Sensible aux droits de la vérité, il l'est tout autant, ou plus, aux droits de la personne. Pour lui, une « vérité » n'est vraie que quand elle est crue, pas seulement quand elle est formulée » (55).

Enjeux et conséquences

115. Il importe de faire voir et d'expliquer les enjeux et les conséquences de cette option. Soulignons notamment cinq points.

• Beaucoup ont tendance à concevoir l'enseignement religieux au secondaire à partir du seul type de catéchèse ou de catéchisme qu'ils ont connu, savoir le catéchisme de l'enfance. Or cela entretient un malentendu déplorable. L'enseignement religieux au cours secondaire public est une réalité nouvelle, comme les écoles secondaires d'ailleurs, et il n'est pas possible de le mesurer à un catéchisme de l'enfance devenu normatif. G. Duperray fait remarquer qu'une étude historique revèle que le catéchisme traditionnel ne remonte qu'au temps de la Réforme et que le premier à composer un catéchisme par questions et réponses fut Calvin; les catholiques eurent bientôt les leurs, au pluriel, car si nous avons connu « un seul » catéchisme, il faut dire qu'il y en a eu des centaines depuis la Réforme et en tous pays. L'auteur poursuit: « Depuis longtemps — mais pas depuis toujours — il n'y a guère qu'une seule catéchèse qui soit pratiquée systématiquement dans nos Eglises: celle du catéchisme, c'est-à-dire de la catéchèse de l'enfance. De ce fait, celle-ci a pris, implicitement mais très réellement, un caractère normatif qui ne résiste pas à un examen sérieux. Voici que l'on va juger des normes et critères d'une catéchèse par rapport à cet âge inachevé qu'est l'enfance, ce qui n'empêche personne de prôner, par ailleurs, une foi « adulte ». . . . . La catéchèse est la prunelle des yeux d'une Eglise qui se désintéresse de la foi des adultes et marmonne dans ses sermons des banalités qui lassent même ceux qui les disent. Il y a quelque chose qui ne va pas. Donnons-nous une structure totale de catéchèse et alors la question du contenu s'éclairera: nous n'aurons pas l'air d'avoir derrière nous, comme une mauvaise conscience, un contenu normatif de toute catéchèse rédigé en quelques centaines de questions-réponses » (56).

• On ne peut non plus examiner le contenu de la catéchèse sans tenir compte de l'évolution actuelle de la théologie. Dans un article où il fait l'analyse doctrinale des manuels catéchétiques en usage, le théologien

J. Harvey fait remarquer qu'on ne peut juger de leur orientation anthropologique comme s'il s'agissait là d'une « aventure » propre à eux seuls. Il écrit: « Le « virage anthropologique », en théologie, est un phénomène mondial, qui date déjà de plusieurs années et dont les traces se retrouvent partout dans les textes de Vatican II; et il n'est pas le fait de quelques théologiens aventureux, mais bien de professeurs chevronnés..... Evidemment, le mot « anthropologie théologique » peut devenir un passe-partout et recouvrir des aberrations. Fondamentalement, la démarche demeure cependant valable » (57).

• Une démarche anthropologique entraîne forcément comme un nouveau contenu, parce qu'elle part de la question et de l'expérience humaines. Elle commande un enseignement qui ne prend pas son ordonnance seulement dans le donné révélé mais aussi dans la trame de l'existence des adolescents. C'est pourquoi elle introduit des thèmes comme ceux de l'existence corporelle, du choix des valeurs, de l'expérience de rupture, d'engagement, etc. De plus, en donnant la parole aux étudiants, elle donne naissance à un nouveau langage.

• Pour autant, cela ne conduit pas à un enseignement sans « normes ». En fait, « l'Eglise connaît trois normes: l'Ecriture, la Tradition et le Magistère. Jusqu'à l'époque moderne, c'est surtout sur la norme Magistère qu'a reposé l'unité de la foi et du catéchisme dont la référence à l'Ecriture et à la Tradition était faible » (58). L'enseignement religieux de type catéchétique se réfère constamment à la norme de l'Ecriture, interprétée à la lumière de la conscience ecclésiale issue du Concile Vatican II, qui fait elle aussi partie de la Tradition et du Magistère.

• Enfin, seule une lecture inattentive ou biaisée peut mener à la conclusion que le programme ou les instruments catéchétiques « manquent de contenu ». Dans un récent article, J. de Lorimier a bien fait ressortir la nervure doctrinale de l'ensemble catéchétique du secondaire. Il note: « Dans le jeu dialectique des synthèses et des significations, l'insistance porte sur la signification. Mais cette insistance tend précisément à rendre possible et valable la nouvelle synthèse existentielle qui s'amorce au moment de l'adolescence. Une synthèse serait-elle encore chrétienne si elle n'était porteuse de sens? » (59).

Ces éléments d'explication invitent donc à voir sous un autre jour la question du « contenu » de l'enseignement religieux catéchétique.

Réajustements à faire

116. Il faut cependant se garder de croire que nous avons ainsi écarté toutes les critiques concernant le « contenu » de l'enseignement religieux catéchétique. A la suite de la production intense des dernières années, des vérifications s'imposent. En outre, devant les malaises ressentis, certains réajustements sont exigés. Nous en signalons ici six.

- **préciser les objectifs de l'enseignement religieux catéchétique**

117. Est requis tout d'abord un travail de précision et de spécification des objectifs du programme d'enseignement religieux catéchétique. Ce travail s'impose pour deux raisons. Premièrement, parce que l'école secondaire elle-même est en train de définir ses objectifs éducatifs: dans la mesure où ces objectifs s'ouvriront à tous « les plans de l'être » de l'adolescent, il conviendra d'y accorder les objectifs spécifiques de l'enseignement religieux catholique (60). Deuxièmement, parce que les objectifs actuels ne ressortent pas suffisamment ni dans le programme, ni dans la plupart des instruments, ni peut-être surtout au plan de la pratique quotidienne. Ces derniers demeurent trop souvent formulés d'une manière imprécise et diffuse, dans une langue trop exclusivement pastorale. Si l'on arrive à dégager plus nettement les objectifs de maturation intellectuelle et affective, l'ossature du cours d'enseignement religieux catholique et la rigueur de sa méthode apparaîtront plus distinctement et cela pourra faire taire plusieurs critiques qui ne sont pas sans quelque fondement. Ce travail taxonomique est amorcé dans les instruments pédagogiques de Secondaire V, il doit être étendu à l'ensemble du programme et aux instruments qui l'accompagnent.

- **viser à un meilleur équilibre entre expérience et Parole**

118. La démarche « anthropologique » doit demeurer une démarche catéchétique et non tourner en une démarche « anthropocentrique » — ce qui n'est pas la même chose! Il semble bien que la pratique quotidienne confonde parfois les deux. Certes, la démarche anthropologique demeure difficile et les groupes scolaires obligent à des « détours » que les professeurs eux-mêmes voudraient voir moins longs. Mais il y a lieu de rappeler que, dans une visée éducative plus claire, on devrait rechercher un juste équilibre entre la recherche personnelle de signification et la recherche de l'objet de la foi. La démarche anthropologique inclut normalement ces deux mouvements fondamentaux: d'abord une recherche du sens de la vie à la lumière de la Parole et aussi une lecture de la Parole à partir de l'éclairage que donne l'expérience. Sans l'exploration de ces deux versants, il n'y a pas de catéchèse véritable et la démarche est tronquée. S'il est parfois si difficile de quitter le bas du premier versant pour « s'élever au niveau catéchétique » comme on dit, ce n'est pas toujours parce que certains étudiants « traînent les pieds », mais c'est peut-être aussi parce que le vrai sens du parcours n'a pas été suffisamment compris par le professeur-guide (61).

- **rejeter l'enseignement humaniste**

119. Il faut dénoncer la pratique de l'enseignement humaniste qui se présente sous le faux nom de catéchèse. C'est un succédané inacceptable, une fausse représentation qui dévalorise toute forme d'enseignement religieux, catéchétique comme culturel. En outre, cet enseignement

parasitaire embrouille les frontières entre les cours de religion, de morale et de formation personnelle. C'est surtout cet enseignement humaniste implicite qui a fait croire à « l'ensablement de la catéchèse » (62).

- **assurer un climat de liberté**

120. Pour se révéler fructueuse, la démarche anthropologique appelle un espace de liberté. Dans un climat de contraintes multiples, il ne faut pas s'étonner des nombreux échecs de la catéchèse. Il y a, premièrement, le « poids » des établissements scolaires, qui pèse lourdement sur le climat du cours de catéchèse: horaires contraignants, temps haché, relations anonymes, etc. La « parole institutionnelle » (cloches, couloirs, escaliers, foule) parle souvent plus fort que la « parole catéchétique ». Mais empressons-nous d'ajouter que les difficultés auxquelles se heurte l'enseignement religieux sont communes à tous les enseignements. Dans ce contexte, il est juste de souligner que la rénovation de la situation de l'enseignement religieux passe dans une certaine mesure par la rénovation institutionnelle de l'école. En ce sens, le manifeste publié en 1972 par l'Association québécoise des professeurs de religion (A.Q.P.R.) a raison de porter le débat au plan d'une utopie pour l'ensemble de la situation scolaire. Ce manifeste souligne notamment l'importance de « cellules éducatives » telles que suggérées par le règlement no 7 et précise que « ce n'est pas un tiraillement entre un enseignement plus ou moins traditionnel et un enseignement de haute créativité qui humanisera l'école » (63). Il y a, deuxièmement, le poids des élèves qui ne sont pas intéressés à l'enseignement religieux et qui, pour une raison ou pour une autre, n'ont pas été dispensés. Pour assainir le climat des classes, il faudra mettre fidèlement en application le droit à l'exemption et faire en sorte que le cours d'enseignement religieux catholique réponde à un choix personnel de l'étudiant. Nous verrons plus loin quels aménagements il faudra prévoir à ce sujet.

- **resserrer les liens avec l'animation pastorale**

121. Au cours des années, l'enseignement religieux a dû s'affirmer comme une activité académique ayant les mêmes titres et les mêmes droits que les autres disciplines. C'est pourquoi les professeurs de religion insistent pour n'être pas mis à part mais traités comme les autres, sans privilège mais aussi sans préjudice. Cette conscience professionnelle et cette volonté d'autonomie sont tout à leur honneur. Mais craignant le rattachement administratif à l'animation pastorale, certains ont eu tendance à se cantonner dans le secteur académique et à fuir les rapprochements pastoraux. Cela a eu pour effet de dresser ici et là des cloisons inutiles entre l'enseignement religieux et l'animation pastorale, ce qui va au détriment des deux.

122. Une fois éloignée la menace d'une annexion appréhendée à la pastorale, professeurs et animateurs doivent établir une communication vitale entre eux. Car là où cette communication existe, elle se révèle tellement féconde pour les deux; et là où elle fait défaut, l'atmosphère devient vite débilitante pour les deux également. L'enseignement religieux catéchétique et l'animation pastorale, loin de s'infirmer l'un et l'autre, s'appellent et se complètent, comme le cours de géographie et l'excursion sur le terrain, le cours de cinématographie et la séance de ciné-club, la leçon de français et les laboratoires de langue et d'expression. La confiance réciproque est d'autant plus nécessaire que le décloisonnement scolaire conduit maintenant à l'enseignement intégré.

123. Ajoutons enfin une autre remarque pour souligner l'importance des relations entre l'enseignement religieux catéchétique et l'animation pastorale. Seule une concertation étroite entre les responsables des deux activités permettra de s'attaquer au problème plus vaste qui conditionne l'efficacité des deux: **la relation avec les parents**. C'est une question aujourd'hui capitale pour l'éducation religieuse et l'éducation tout court. L'école va-t-elle emboîter le pas de cette lutte de classes qui oppose parfois adultes et jeunes, ou saura-t-elle faire un pari différent, à contre-courant, et témoigner que des relations sont possibles entre eux? L'éducation religieuse scolaire a un rôle tout particulier à jouer ici; elle pourrait même en certaines circonstances frayer la voie.

- **limiter l'usage du mot «catéchèse »**

124. Nous suggérons enfin que le mot « catéchèse » ne soit plus employé pour désigner le cours d'enseignement religieux catholique au niveau secondaire. Le mot « catéchèse » fut d'abord utilisé à l'enfance et il garde dans l'esprit de beaucoup d'adolescents la signification de « catéchisme des enfants ». Donc le vocable lui-même risque d'être lassant pour l'adolescent qui arrive au secondaire; de plus, comme nous l'avons montré plus haut, ce mot ne rend pas compte d'une différence notable de démarche entre la catéchèse donnée à l'élémentaire et l'enseignement religieux catholique du secondaire. Au niveau élémentaire, le terme « catéchèse » paraît mieux adapté au contenu du programme, quoiqu'il ne faille pas non plus en abuser: ce mot désigne « le langage spécifique de l'Eglise au service de l'éducation de la foi » (64) et déborde ainsi largement le cadre scolaire. Au niveau secondaire, il sera plus juste de parler de cours d'« enseignement religieux catholique ».

125. EN RESUME, voici les principales propositions et conclusions touchant la voie catéchétique en enseignement religieux au niveau secondaire.

1. Une approche confessionnelle de la réalité religieuse garde son sens et sa valeur pour les étudiants du cours secondaire.

2. La démarche anthropologique proposée dans le programme officiel d'enseignement religieux catholique s'accorde fondamentalement avec les orientations d'une conception organique de l'éducation.

3. Les difficultés auxquelles se heurte l'enseignement religieux catholique mettent en relief à la fois ses lignes de force et ses limites; elles soulignent tout particulièrement la nécessité d'instaurer une réelle diversité dans les approches en enseignement religieux.

4. Les objectifs du programme d'enseignement religieux catholique doivent être redéfinis et précisés à l'intérieur des objectifs généraux de l'école secondaire.

5. Dans la pratique de l'enseignement religieux catholique selon la démarche anthropologique, il importe de viser à un meilleur équilibre entre l'interprétation de l'expérience de vie et la découverte du contenu de la religion chrétienne.

6. Il faut bannir la pratique d'un enseignement humaniste où le propos religieux n'est qu'implicite et qui se présente faussement sous le nom de « catéchèse » ou d' «enseignement religieux ».

7. L'enseignement religieux catholique appelle indispensablement un climat de liberté. C'est pourquoi il est nécessaire d'assurer une meilleure information touchant la clause d'exemption et de mettre au point pour les dernières années du secondaire un régime pédagogique où le cours d'enseignement religieux catholique réponde à un choix personnel de l'étudiant.

8. L'usage du mot « catéchèse » devrait être délaissé au niveau secondaire.

2. la voie doctrinale

I. LECTURE DE LA SITUATION

126. En mai 1971, la « Table de travail sur l'éducation chrétienne » proposait « qu'au second cycle du secondaire, conformément aux règlements du Comité catholique, des programmes et des instruments soient préparés pour permettre un enseignement religieux à démarche scientifique » (65). Cette proposition visait à rendre possible l'aménagement d'une « deuxième voie » en enseignement religieux catholique, distincte de la voie catéchétique et caractérisée par une approche de type « rationnel » et théologique. En faisant cette suggestion, la Table de travail signalait trois besoins principaux: assurer une variété dans les démarches de manière à tenir compte des motivations et des besoins divers des étudiants, des groupes scolaires et des milieux sociaux; répondre au désir manifesté par plusieurs jeunes de faire une étude plus systématique de la religion chrétienne; permettre enfin l'expérimentation d'un enseignement religieux, dit de « sciences religieuses », qui soit particulièrement soucieux de rigueur intellectuelle dans sa démarche et dans son contenu.

127. A la C.E.C.M., pendant trois ans, on mena une expérience de cours de « sciences religieuses » au niveau de Secondaire IV et V; le programme portait sur les thèmes suivants: connaissance des grandes religions, synthèse du message chrétien, le phénomène de l'athéisme, l'humanisme chrétien (66). En d'autres endroits, certains responsables locaux mirent au point une « formule d'options », c'est-à-dire qu'ils proposèrent un choix aux étudiants parmi une série de cours conçus sous forme de « sciences religieuses » (67). Ajoutons enfin que, parallèlement à l'implantation progressive du programme officiel d'enseignement religieux catholique de 1969, les anciens programme 52 et 53 approuvés en 1967, et portant l'un sur les faits sociaux et la pensée chrétienne, l'autre sur l'homme et la foi, demeurent toujours en vigueur; ils continuent d'être suivis par quelques professeurs et ouvrent la voie à l'expérimentation d'options diverses. Toutefois le nombre de professeurs qui adoptent une démarche typiquement « doctrinale » semble bien minime. L'enquête du Service de l'enseignement catholique indique que seulement 2.8% des professeurs de religion se reconnaissent dans le type d'attitude décrit ainsi dans le questionnaire: « je donne une information théologique de caractère théorique et objectif » (68).

Demande du Comité catholique

128. En avril 1972, le Comité catholique recommandait que soit expérimenté, au niveau de Secondaire III, IV et V, un projet-pilote de programme-cadre de doctrine catholique. Suite à cette recommandation, le Service de l'enseignement catholique procéda à un inventaire des expériences d'options en « sciences religieuses » au secondaire et à une vérification des besoins auxquels un éventuel programme de doctrine catholique de-

vrait répondre. Le rapport du Service de l'enseignement catholique mentionne qu'il existe « peu d'expérimentations d'un enseignement religieux à démarche rationnelle » (69).

II. UN PROGRAMME DE DOCTRINE CATHOLIQUE EST-IL OPPORTUN?

129. La justesse de certaines intuitions qui ont conduit à l'idée d'un programme de « doctrine catholique » ne saurait être mise en doute, notamment celles touchant l'intérêt de certains étudiants pour un cours à contenu plus dense et l'urgence d'aider les adolescents à mieux articuler leur pensée religieuse. Cependant ces intuitions n'autorisent pas, croyons-nous, la préparation d'un programme-cadre distinct du programme actuel d'enseignement religieux catholique. Telle est aussi la conclusion à laquelle parvient le rapport du Service de l'enseignement catholique, à qui le Comité catholique avait demandé une réflexion et une recherche sur ce sujet. Voici les raisons principales qui conduisent à cette conclusion.

• L'idée d'un programme de doctrine catholique est très liée à la perception des limites du programme actuel d'enseignement religieux catéchétique. Nous avons indiqué plus haut que ce programme a besoin d'une révision. Dans la mesure où le travail de révision permettra de mieux préciser les objectifs cognitifs et affectifs, et aussi d'établir un meilleur équilibre dans le double dialogue entre l'expérience du jeune et la Parole de Dieu, on peut croire que les déficiences observées dans ce programme seront sinon comblées du moins passablement atténuées.

• De l'avis de tous, l'intérêt pour une démarche plus rationnelle se manifeste principalement au second cycle du secondaire. Or, à ce niveau, il existe déjà plusieurs possibilités. Tout d'abord, certains ouvrages catéchétiques se trouvent déjà orientés vers un « nouveau type de catéchèse réflexive et plus critique » qui suppose « chez les jeunes une capacité de compréhension, d'analyse et de synthèse beaucoup plus grande qu'auparavant » (70). De plus, les programmes 52 et 53 offrent aussi la possilibité de suivre une méthode « doctrinale ».

• Le rapport du Service de l'enseignement catholique note de plus ceci: « il paraît difficile actuellement de concevoir, pour un nouveau programme-cadre de doctrine catholique, des objectifs spécifiquement différents de ceux du programme-cadre actuel. Il apparaît également difficile de proposer un contenu différent de celui du programme-cadre d'enseignement religieux catholique. Si un programme-cadre était construit, il semble que la clientèle intéressée serait très réduite » (71).

• Enfin, construire un programme qui se caractériserait par son aspect « doctrinal » et ses objectifs de connaissance paraît une entreprise périlleuse au plan pédagogique. Il y aurait danger de retourner aux vulgarisations théologiques du passé ou de dresser des tribunes pour des diplômés en théologie prédisposés au cours magistral. En tout cas, au préalable, un important travail de traduction pédagogique serait à faire. On perçoit également les exigences que poserait un tel programme en matière de formation des maîtres.

Ces quatre raisons incitent donc à ne pas retenir l'idée d'un programme de « doctrine catholique » distinct du programme actuel d'enseignement religieux catholique. »

130. De ce projet, il convient toutefois de retenir deux intuitions: a) la nécessité de prévoir une variété de démarches et b) l'intérêt des étudiants du second cycle du secondaire pour des incursions doctrinales plus poussées. C'est pourquoi il est souhaitable qu'à l'intérieur du programme d'enseignement religieux catholique soit prévue la possibilité de construire des « dossiers » ou « cours thématiques » parmi lesquels les étudiants feraient un choix. Sans vouloir être exhaustif, mentionnons quelques titres qui mériteraient d'apparaître dans la liste:

— connaissance de la bible,

— faits sociaux et pensée chrétienne,

— athéisme et foi,

— autres religions et mouvements charismatiques.

On pourrait ainsi avaliser le meilleur des expériences en cours dans le milieu scolaire (cours d'exégèse, initiation biblique, histoire de l'Eglise) et prévoir aussi la construction de « dossiers » sur des thèmes proches de l'actualité. Parmi les professeurs de religion au second cycle du secondaire, il ne manque pas de personnes qualifiées et expérimentées qui soient aptes à développer des thèmes choisis à la fois par eux et par les étudiants. Le programme révisé d'enseignement religieux catholique ne doit pas engendrer l'uniformité absolue mais permettre une saine diversité, tout en tenant compte des objectifs généraux de cet enseignement.

131. EN RESUME, voici les propositions et conclusions touchant la voie doctrinale en enseignement religieux au niveau secondaire.

1. Le projet d'un programme-cadre de doctrine catholique distinct du programme actuel d'enseignement religieux catholique ne paraît pas opportun.

2. En procédant à la révision du programme actuel d'enseignement religieux catholique, il faudra veiller à préciser ses objectifs cognitifs et à y intégrer les meilleurs éléments des programmes 52 et 53 qui comportent déjà une orientation doctrinale évidente.

3. Le programme révisé d'enseignement religieux catholique devra aussi prévoir la possibilité d'offrir en option aux étudiants du second cycle du secondaire des cours thématiques variés touchant la doctrine catholique.

3. la voie culturelle

I. LECTURE DE LA SITUATION

132. Le programme de culture religieuse s'est constitué progressivement à partir d'une expérimentation commencée en 1969-70 dans cinq commissions scolaires régionales. Approuvé à titre expérimental par le Comité catholique, ce programme s'est étendu d'année en année, au fur et à mesure des demandes et surtout de l'accroissement du nombre des personnes aptes à dispenser un tel enseignement. En 1972-73, l'expérience se poursuivait dans 25 commissions scolaires régionales; elle touchait 60 professeurs et rejoignait près de 10,000 étudiants des classes de Secondaire III, IV et V.

Démarche

133. Ce qui caractérise en tout premier lieu ce programme, c'est la démarche scientifique et objective qu'il propose, démarche inspirée du modèle utilisé dans les sciences humaines positives. « Tout en intégrant des données provenant des disciplines comme l'ethnologie, la sociologie et la psychologie, le programme de « culture religieuse » se donne un cadre général davantage influencé par l'histoire et la phénoménologie de la religion » (72). Le programme insiste pour que l'esprit de ces sciences positives marque le climat du cours de culture religieuse et conduise à une méthode académique rigoureuse. « Les standards académiques et les exigences de travail doivent inviter l'élève à des efforts équivalents à ceux des autres disciplines » (73).

Contenu

134. Le programme expérimental s'échelonne sur trois années et propose une approche du phénomène religieux par paliers successifs. Voici quels sont ses axes majeurs.

- En Secondaire III, le programme propose une première sensibilisation à l'existence même des faits, comportements et phénomènes religieux: les symboles, les rites, l'art sacré, les personnages religieux, les formes d'organisation sociale (hiérarchie, caste, etc.). Cette première année permet un tour d'horizon des phénomènes religieux tout en centrant l'attention sur les religions dites « primitives » (sorcellerie, chamanisme, magie, divination).

• En Secondaire IV, le programme prévoit l'étude des grandes religions de l'époque classique et moderne: christianisme, hindouisme, bouddhisme, islamisme et judaïsme. Il vise à faire découvrir les composantes essentielles de ces religions et à les pénétrer de l'intérieur par l'analyse d'expériences mystiques ou de témoignages d'hommes spirituels caractéristiques de ces diverses traditions.

• En Secondaire V, le programme suggère tout d'abord un examen du discours propre à la religion (discours symbolique et mythique); puis, une étude des données religieuses contemporaines: sacré, désacralisation, para-religions, religion au Québec.

Au tout début de l'expérimentation, le programme donnait l'impression d'être axé principalement sur un fonds de connaissances encyclopédiques et ésotériques. L'expérience pédagogique a heureusement permis d'en mieux doser le contenu. La nouvelle présentation réussit à établir un meilleur équilibre entre le « donné » des sciences humaines de la religion et les exigences psycho-pédagogiques. On prend soin de noter: « Les programmes de culture religieuse ne sont pas essentiellement des programmes d'information obligeant l'élève à emmagasiner une masse de notions et de données concernant la religion » (74).

Objectifs

135. Le programme vise les objectifs suivants:

• une connaissance générale de la religion;

• un minimum de compréhension du rôle et de l'importance de la religion dans la vie des individus et des collectivités;

• une perception aussi authentique et aussi profonde que possible de la culture où baignent les jeunes;

• une sensibilisation aux sciences humaines de la religion (75).

Le programme dépasse donc nettement un objectif de pure information objective, pour s'inscrire dans une perspective éducative. L'affirmation suivante devient majeure: « L'objectif spécifique, à long terme, pourrait s'exprimer ainsi: rendre l'élève capable de faire une lecture « religieuse » de certains événements et comportements et de découvrir leur dimension mythique, symbolique, sacrée, rituelle, etc. » (76).

Réactions à l'expérimentation

136. Nous ne disposons pas encore d'une enquête indépendante concernant l'impact du cours de culture religieuse. Mais les personnes engagées dans l'expérimentation s'accordent à dire que les résultats sont positifs et fort encourageants. Elles font tout spécialement remarquer que les étudiants sont heureux de faire l'apprentissage d'une démarche proprement scientifique dans l'étude de la religion, de découvrir un contenu nouveau et bien délimité, de percevoir la dimension religieuse et la réalité spirituelle sous un nouvel angle. Trois professeurs décrivent ainsi la réaction des étudiants: « Ceux qui choisissent le cours de culture religieuse s'engagent dans une démarche autonome et réflexive sur le phénomène religieux. Ils savent que le cours a un contenu précis, que l'on y parlera de religion tout en étant assurés par ailleurs qu'il n'y aura aucune tentative apologétique en faveur du christianisme par des voies détournées. . . . . Cette perception a entraîné dans beaucoup de cas des prises de conscience chez les étudiants et suscité des démarches d'authenticité et de responsabilité » (77). Un rapport d'expérimentation note: « Chez les élèves l'accueil a été excellent dès le début de l'expérimentation. Généralement, à mesure que l'élève réalisait la nature, le contenu et les aménagements de ces cours, il s'y intéressait de plus en plus. Chez les professeurs qui utilisent ces programmes il y a un intérêt très évident. Chez l'ensemble des professeurs l'accueil semble très favorable » (78). La mise en oeuvre d'un programme expérimental demeure pour les professeurs une tâche exigeante, mais l'effort de créativité exigé devient source de contentement. Certains, qui sont venus de l'enseignement catéchétique, notent que cette forme d'enseignement leur donne le sentiment de se situer de plein pied sur le même terrain pédagogique que les professeurs des autres matières.

Difficultés et limites

137. Ce programme se heurte à des difficultés et limites de trois ordres.

- **Au plan pédagogique.** On sent le besoin de mieux roder la version actuelle du programme, d'en vérifier le découpage, d'approfondir la dimension psycho-pédagogique, d'accroître le matériel didactique disponible.

- **Au plan du personnel.** On note l'insuffisance de personnes bien préparées pour donner un tel cours. Des professeurs peuvent passer de l'enseignement catéchétique à la culture religieuse, mais grande est la « conversion » à faire.

- **Au plan « socio-affectif ».** La culture religieuse est parfois entourée d'un halo de suspicion qui la rend elle-même quelquefois agressive. D'un côté, certains voient d'un mauvais oeil l'émergence d'un cours qu'ils perçoivent — à tort ou à raison — non comme un complément mais comme le substitut éventuel ou présumé du cours d'enseignement

religieux catholique; l'absence de référence confessionnelle rend encore à leurs yeux le cours plus suspect. De l'autre côté, il y eut parfois des efforts de définition en termes d'opposition au cours de catéchèse, quelques relents d'agressivité mal liquidée et des comparaisons dont le plus grand souci n'était pas l'objectivité.

II. BIEN-FONDÉ D'UNE APPROCHE DE TYPE CULTUREL

138. L'à-propos d'une démarche comme celle que propose le programme de culture religieuse se démontre d'abord naturellement par l'expérience qui se poursuit avec intérêt depuis bientôt quatre ans. On pourrait souhaiter qu'une enquête auprès des professeurs et étudiants concernés par l'expérience permette une vérification plus serrée de ses résultats. Mais déjà l'expérience a prouvé la viabilité d'un tel programme et l'existence de conditions garantes d'un perfectionnement constant: rodage pédagogique suivi et sérieux, stratégie d'implantation intelligente et réaliste, réservoir de personnes-ressources, possibilité de formation des maîtres assurée par plusieurs centres universitaires.

139. A l'appui des données de l'expérimentation et pour justifier rationnellement le programme de culture religieuse, on peut évoquer les arguments suivants.

- Les sciences humaines positives constituent aujourd'hui une avenue nouvelle et importante pour explorer l'univers de la religion. Il est normal que l'école amène l'étudiant à tirer profit de la somme de connaissances et de l'éclairage particulier que fournissent ces sciences (79).

- L'école invite les jeunes à ressaisir pratiquement tous les aspects de la vie à l'aide de la connaissance scientifique. Celle-ci est tellement privilégiée dans la mentalité contemporaine qu'elle paraît parfois la seule voie valable de connaissance. Dans ce contexte, il ne paraît pas désirable que la religion soit abordée uniquement à partir d'une approche « théologico-anthropologique »; il est utile au plan éducatif que les adolescents puissent faire l'expérience d'une étude positive du fait religieux.

- L'approche inspirée des sciences humaines apporte un élément important de renouvellement dans la programmation. Aux étudiants qui trouvent répétitifs les cours de religion et qui ont l'impression « de n'y rien découvrir », elle pourrait constituer une « révélation ».

- D'un autre côté, l'intérêt éducatif du programme de culture religieuse dépasse la seule initiation à une méthode aujourd'hui importante de l'étude de l'univers religieux. Ce programme veut également permettre à l'étudiant l'exploration de l'ensemble de cet univers, par une initiation à la variété des manifestations du sentiment religieux et à leur développement his-

torique, par l'étude des grandes religions du monde, par l'analyse des modes d'expression particuliers à la sphère du religieux. Il y a dans ce programme plus qu'un souci d'aiguiser la curiosité, une volonté de faire découvrir la richesse des expériences religieuses de l'humanité.

• Du point de vue d'un projet d'éducation proprement chrétienne une initiation à l'ensemble du phénomène religieux est plus nécessaire aujourd'hui qu'autrefois à cause des liens qui réunissent désormais les différents peuples de la terre et qui les amènent à partager leurs expériences religieuses. Le chrétien doit apprendre à découvrir, reconnaître, apprécier et respecter dans les diverses religions ce qu'il y a en elles de bon, de vrai, de valeurs spirituelles, morales et culturelles. C'est pourquoi, d'ailleurs, le programme de culture religieuse offert dans une école catholique doit informer l'étudiant sur la pensée de l'Eglise concernant les religions non chrétiennes.

III. L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE DU PROGRAMME

140. Le programme de culture religieuse paraît assez souhaitable dans le cheminement de l'étudiant du secondaire pour qu'on permette à une école catholique de l'offrir en option, en Secondaire IV et V, avec le programme d'enseignement religieux catholique. C'est à cette période du développement de l'adolescent que la démarche proposée par ce programme paraît la plus indiquée. Il est nécessaire cependant de chercher les ajustements pédagogiques qui rendront cette démarche plus adaptée et plus profitable aux étudiants.

Affermir sa valeur pédagogique

141. Un premier ajustement s'impose: le programme de culture religieuse doit conquérir ou affermir sa vérité d'acte pédagogique. Pour y parvenir, il doit affirmer son caractère spécifique face aux sciences humaines de la religion telles qu'elles se pratiquent au niveau universitaire. Les exigences de l'action éducative obligent en effet à faire une distinction entre l'acte pédagogique du professeur et l'acte scientifique du chercheur universitaire. Cela signifie concrètement que le cours de culture religieuse ne peut se limiter à une « information objective » ou à une sorte de vulgarisation pour jeunes de 15 à 18 ans des études universitaires en sciences humaines des religions. Pour être valable, ce cours doit se concevoir « en situation éducative », c'est-à-dire s'insérer dans le processus organique de l'apprentissage de l'adolescent et des objectifs éducatifs de l'école secondaire.

142. Sur ce point, la version de 1972 du programme marque déjà un progrès important par rapport à la version antérieure. Tout en reconnaissant sa « parenté » avec les sciences humaines de la religion, le programme tient aussi à marquer ses distances. Il est dit notamment: « La

culture religieuse utilise les données fournies par les sciences humaines de la religion en les intégrant à l'intérieur de démarches académiques et pédagogiques spécifiquement conçues pour des élèves dont l'âge varie entre 14 et 17 ans » (80). Ce n'est pas là simple nuance, mais affirmation d'un objectif autonome et propre. L'étudiant prend le pas sur les connaissances, la capacité d'« interpréter » et de « comprendre en profondeur » prime sur la pure exploration d'un secteur de connaissance. Le programme doit continuer d'évoluer en se laissant guider par ce sens pédagogique. D'une certaine manière, on pourrait dire que le programme de culture religieuse se trouve aujourd'hui dans la même situation face aux sciences humaines que la catéchèse face à la théologie il y a dix ans: il doit affirmer son identité et son autonomie comme acte pédagogique.

143. S'il veut tenir compte des étudiants auxquels il s'adresse, le professeur de culture religieuse tiendra également compte de leur héritage religieux et de l'option personnelle qu'ils sont en voie de construire. Cette demande n'a rien d'excessif; elle ne signifie pas qu'on doive cesser d'être fidèle à l'esprit et à la méthode des sciences humaines. Elle réclame seulement qu'on refuse de jouer au mandarin de la science. Tout bon professeur doit s'imposer une double exigence: le respect des données objectives de sa discipline et le respect de la situation de ses auditeurs.

144. On peut reprendre cette question à partir des exigences de toute situation éducative. Les attitudes du professeur, quel que soit son enseignement, peuvent se situer sur un continuum qui va de la position la plus autoritaire et dogmatique à la position la plus libérale et non-directive. Or ces deux positions extrêmes sont anti-éducatives et à déconseiller. Illustrons ce point par un exemple. Eduquer un jeune, c'est comme lui apprendre à bâtir sa maison en la bâtissant avec lui, mais en sachant bien qu'il y habitera toute sa vie. Le professeur autoritaire sera porté à présenter au jeune un modèle préfabriqué, déjà minutieusement précisé, où l'adolescent ne peut rien changer. De son côté, le professeur étroitement « neutre » ou « objectif » laissera le jeune se débrouiller tout seul sous prétexte de respecter sa liberté; il ne lui apportera que les informations techniques sur les matériaux et les lois de la construction. Le vrai pédagogue aidera le jeune à bâtir sa maison, en portant attention aux choix qu'il doit faire et aux règles de construction d'une bonne maison. Il aidera le jeune à concevoir un plan qui corresponde à ses besoins, à ses moyens; il l'incitera même à prévoir des changements possibles dans le futur. Cet exemple montre qu'il faut sortir de la dialectique paralysante et fausse qui oppose inutilement visée confessionnelle et visée objective pour adopter une position éducative réaliste.

145. Le professeur de culture religieuse ne peut donc se désintéresser de l'option religieuse personnelle des jeunes qui lui sont confiés. Nous demanderons plus loin que les programmes d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse soient présentés dans un même cahier et que soient dégagés au départ les objectifs communs à tout enseignement religieux dans une école secondaire. Parmi ces objectifs com-

muns, devraient figurer notamment les points suivants: favoriser la recherche de sens de l'adolescent et l'aider à se situer face à l'interpellation des religions. La version 1972 du programme de culture religieuse utilise des termes approchants. Par exemple, elle parle de « rendre l'élève capable de faire une lecture religieuse », d'« interpréter et de comprendre en profondeur ». Mais elle véhicule encore des expressions timides et timorées. Elle semble, par exemple, se satisfaire de faire découvrir au jeune « en certains événements et comportements leur dimension symbolique, sacrée, rituelle » (85). C'est manifester une vue pédagogique encore trop courte. Le cours de culture religieuse ne peut limiter son objectif à rendre les jeunes capables d'identifier les herbes qui poussent dans le jardin des religions. Il doit aider l'adolescent à construire la maison qu'il habitera et qui lui permettra de vivre parmi les hommes.

146. On pensera peut-être que les ajustements proposés risquent d'embrouiller le paysage et de faire disparaître les couleurs propres à l'enseignement religieux catholique et à la culture religieuse. Remarquons cependant que nous ne demandons nullement que le caractère spécifique des deux démarches soit atténué, mais qu'elles s'inscrivent toutes deux dans la perspective éducative de l'école et renoncent à certains traits dialectiques encombrants. Si cela se réalise, on ne verra plus de difficulté dans le fait que les responsables de l'enseignement religieux aient à s'occuper de deux cours distincts, mais non opposés. Au plan de l'objectif, ces cours doivent tous deux converger dans les objectifs de l'école. Au plan de la méthode, l'un adopte une démarche interprétative à partir de l'expérience et des données des sciences de l'homme et de la théologie; l'autre suit la démarche positive propre aux sciences humaines. Au plan du contenu, l'un puise dans les données de la théologie et de l'exégèse, mais aussi de la philosophie, de la sociologie, de la psychologie; l'autre puise exclusivement dans le réservoir des sciences humaines de la religion. Ce sont là deux courants, deux voies qui permettent d'instaurer une saine diversité dans l'enseignement religieux au secondaire.

Préciser le concept d'objectivité

147. Le cours de culture religieuse, répète-t-on, doit être objectif. Il vaut la peine de chercher à préciser ce que signifie ce concept d'objectivité qui est ici capital. On a raison de qualifier d'objective une démarche fondée sur la connaissance positive des faits religieux. Encore faut-il bien comprendre ce que représente l'objectivité en science. Elle n'est nullement synonyme d'extinction des convictions ou des engagements du scientifique; elle n'a rien à voir avec l'objectivité du fait brut livré sans interprétation, en un mot, l'objectivité de la caméra! Cette objectivité triviale ne mène à rien; elle est improductrice car elle étouffe tout esprit poétique. Parlant de l'imagination nécessaire à la fois dans les sciences et dans les arts, Lénine écrivait: « C'est une faculté extrêmement précieuse. La croire indispensable aux seuls poètes est une erreur et un sot préjugé. Il en faut même en mathématiques, et sans imagination, ni le calcul différentiel, ni le calcul intégral n'auraient été inventés » (81). Sans la faculté de l'imagination, sans l'esprit poétique, sans l'intelligence du coeur, la religion demeurerait proprement impénétrable et incompréhensible. C'est

pourquoi il faut repousser une approche platement objective de la réalité religieuse, qui se bornerait à une pure information sur des faits bruts. Une telle approche contredirait du reste tout propos éducatif, car l'éducation est, par définition, un effort d'intelligence, de compréhension, d'appropriation visant la croissance d'un être à tous ses plans.

148. Le type d'objectivité qu'il convient de préconiser pour le programme de culture religieuse est celui d'une objectivité signifiante. C'est-à-dire d'une objectivité capable d'assumer la subjectivité. Le programme de culture religieuse doit se montrer objectif face aux données subjectives elles-mêmes. Ne pas reconnaître celles-ci ou prétendre les ignorer, c'est introduire l'arbitraire. Tout particulièrement dans le domaine religieux où les émotions et les convictions tiennent une si grande place, vouloir ignorer les facteurs subjectifs équivaudrait à renoncer à toute compréhension ou intelligence véritable de la dimension religieuse. L'objectivité doit rendre capable de tenir compte raisonnablement des éléments subjectifs. Il serait par conséquent irréaliste et utopique de réclamer de l'éducateur une attitude et un discours faisant totalement abstraction de ses choix personnels ou des options des étudiants. Le sens même de l'objectivité conduit à reconnaître un premier fait religieux obvie: les étudiants de la classe appartiennent presque tous à une tradition chrétienne présente partout. Cette situation existentielle doit être reconnue ouvertement au départ. D'abord, parce qu'infailliblement elle pèsera plus ou moins lourdement sur le propos « objectif » du cours; et deuxièmement, parce qu'elle définit le « lieu » même d'où chacun cherchera à regarder et à comprendre les autres phénomènes religieux. En d'autres mots, au cours de culture religieuse, ce sera toujours à travers le prisme d'une certaine expérience chrétienne (acceptée, rejetée ou incertaine) que l'on comprendra les données objectives; il n'est pas possible de se placer « en-dehors » de cette expérience. Un cours de culture religieuse qui se veut « en situation éducative » ne peut éluder ce fait.

149. Pour bien marquer que le souci d'une objectivité bien comprise ne mène nullement à un académisme distant et complexé, citons ces quelques lignes tirées du rapport d'une commission d'enquête portant sur l'éducation religieuse dans les écoles secondaires publiques de Grande-Bretagne et effectuée par des éducateurs et universitaires de renom. « L'objectivité dans les études scientifiques en général et dans le domaine religieux en particulier n'exclut nullement les émotions et les engagements. Il est tout à fait possible d'étudier et d'enseigner objectivement des sujets qui sont chargés de passions et d'intérêts. On n'atteint pas à ce niveau d'objectivité en quittant le monde des convictions pour s'élever dans le royaume du froid détachement rationnel. On y parvient plutôt en déployant avec maîtrise sa propre vie affective et ses efforts en vue de comprendre avec sympathie la vie intérieure des autres personnes. Ceci implique que ce sont les personnes bien douées au plan émotionel et volitif qui peuvent le mieux s'identifier aux préoccupations profondes d'autrui. Ainsi la conquête de l'objectivité ne se fait pas par le renoncement à ses engagements mais bien par l'affermissement de ceux-ci, ce qui procure cette base qui rend attentif aux engagements des autres.» (82).

150. EN RESUME, voici les principales propositions et conclusions touchant la voie culturelle en enseignement religieux au niveau secondaire.

1. Un cours de culture religieuse à démarche positive inspirée des sciences humaines de la religion est de soi non seulement acceptable mais même souhaitable dans le cheminement éducatif de l'étudiant du cours secondaire.

2. Le programme de culture religieuse doit affermir sa vérité d'acte pédagogique. Il y a donc pour ce programme un rodage pédagogique à poursuivre.

3. La démarche objective inspirée des sciences humaines de la religion ne dispense pas de tenir compte de la situation existentielle des adolescents, notamment de leur insertion dans la tradition chrétienne.

4. L'objectif du programme doit se préciser dans le sens des objectifs de l'école secondaire et des objectifs spécifiques de l'enseignement religieux. Il doit aider le jeune à construire son option personnelle face à l'interpellation des religions.

5. Il faut renoncer à une définition dialectique des programmes d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse pour arriver à les voir tous deux, avec leurs caractères spécifiques, dans une même perspective éducative.

4. les aménagements

151. Sur la base des données recueillies jusqu'ici, il convient maintenant de préciser quels peuvent être les aménagements concrets de l'enseignement religieux au niveau secondaire. Nous examinerons successivement les points suivants: l'agencement des programmes, le caractère obligatoire ou facultatif de l'enseignement religieux, les relations de cet enseignement avec le programme de sciences morales, la clause d'exemption et la place du cours d'enseignement religieux dans la maquette académique.

I. L'AGENCEMENT DES PROGRAMMES

152. Nous avons retenu comme valables et pertinents deux programmes: celui de l'enseignement religieux catholique de type catéchétique-anthropologique et celui dit de « culture religieuse ». On pensera peut-être que la diversité de cours tant souhaité au secondaire se voit ainsi réduite à des limites plutôt étroites. Mais il faut prendre conscience que la plupart des écoles secondaires sont encore loin de cette diversité minimale et que, simplement pour parvenir à l'assurer dans l'ensemble des institutions, il faudra consentir un effort considérable. Pour qui serait porté à en douter, il suffira de rappeler quel investissement en personnel, en équipement et en ressources a exigé l'aménagement de la seule voie catéchétique au cours de la dernière décennie. Vouloir ouvrir davantage l'éventail des programmes, ce serait courir le risque de retrouver, dans la pratique, des enseignements mal définis, sans continuité et engendrant de multiples recoupements. La diversité oui! mais non l'inconsistance dans les contenus et l'à-peu-près dans les méthodes. Par esprit de réalisme, il convient de concentrer présentement les efforts sur ces deux voies; on évitera ainsi la dispersion des énergies et on aura chance de voir s'instaurer une diversité limitée mais réelle. Remarquons d'ailleurs que pour mieux répondre aux besoins divers des milieux il n'est pas nécessaire de multiplier les programmes officiels. On peut le faire d'une autre manière, par une voie trop souvent oubliée, celle des programmes institutionnels, c'est-à-dire des programmes généraux redéfinis en fonction des besoins d'une institution ou d'une région.

153. Le programme d'enseignement religieux catholique est officiellement approuvé depuis 1969; sa mise à jour selon les lignes évoquées précédemment ne devrait pas tarder. Quant au programme de culture religieuse, quatre années d'expérimentation suivie l'on suffisamment rodé pour qu'une fois certaines modifications apportées on lui accorde une approbation officielle. Cependant l'implantation de ce programme doit continuer de faire l'objet d'un contrôle pendant encore un certain temps. En effet, une généralisation hâtive ou une implantation inconsidérée pourrait causer du discrédit à ce programme. Une école ne devrait être autorisée à l'adopter que lorsqu'elle rassemble les conditions suffisantes pour en assurer une honnête présentation: préparation valable des maîtres, pré-

sence de conseillers pédagogiques, information adéquate des élèves. Ceux qui furent responsables de l'expérimentation sont d'ailleurs les premiers à recommander un rythme progressif d'implantation (86).

154. Après la révision et l'approbation des programmes d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse, il sera opportun de présenter ces deux programmes dans un même cahier sous le titre « Programmes d'enseignement religieux ». Cette présentation sous une même couverture manifestera la complémentarité qui doit exister entre ces deux voies d'enseignement.

155. Dans la présentation commune de ces deux programmes officiels, on aura soin de faire ressortir au début les objectifs généraux de tout enseignement religieux au secondaire. Il serait insuffisant d'aligner les objectifs spécifiques de chacun des programmes; il faudra mettre en relief les objectifs communs à ces deux formes d'enseignement religieux. Sans vouloir être exhaustif et encore moins apporter une formulation définitive, nous croyons que ces objectifs communs devraient essentiellement être ceux-ci:

- répondre à la quête de sens des adolescents et à leurs interrogations sur les fins de la vie, de l'homme et de l'univers;

- permettre l'exploration et l'intelligence de la religion dans ses diverses expressions: doctrine, histoire, culte, morale, expérience intérieure;

- aider les jeunes à se situer eux-mêmes face à l'interpellation des religions, c'est-à-dire à définir une attitude personnelle qui soit éclairée et réfléchie;

- faire percevoir l'apport de la religion dans la vie sociale et la place qu'elle occupe dans l'héritage des familles, du Québec, de l'Occident;

- conduire à une attitude d'accueil et de respect face aux diverses croyances et expressions religieuses.

Il reviendrait par la suite aux deux programmes d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse de retraduire, préciser et colorer ces objectifs communs à partir de leur contenu et de leur démarche spécifiques.

156. Ajoutons une précision fort importante. Bien que la situation présente invite à limiter à deux le nombre des programmes d'enseignement religieux au secondaire, il ne faut pas en déduire que ces deux programmes épuisent à eux seuls toutes les possibilités. Le programme actuel d'enseignement religieux catéchétique-anthropologique n'est qu'une forme possible d'enseignement religieux catholique; nous avons écarté précédemment l'hypothèse d'un programme de doctrine catholique comme présentement inopportun, mais il n'est pas exclu qu'à d'autres moments cette hypothèse ou d'autres hypothèses semblables puissent devenir acceptables. L'expression « **enseignement religieux catholique** » doit conserver un sens générique, susceptible de recouvrir plusieurs programmes aux tonalités différentes. Ainsi doit-il en être de l'expression « **enseignement religieux de type culturel** ». Le programme de « culture religieuse » est actuellement le seul prototype connu, mais on peut imaginer d'autres modèles qui s'inspireraient davantage de l'histoire, ou de la sociologie ou de la phénoménologie, etc. Aucun des deux programmes retenus ne détient un monopole sur les sciences humaines de la religion, les sciences théologiques ou la pédagogie.

II. LE CARACTERE OBLIGATOIRE OU FACULTATIF DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

157. Présentement, à l'élémentaire comme au secondaire, l'enseignement religieux figure parmi les cours communs et obligatoires. Certes, l'exemption est possible, mais c'est l'exception qui vient confirmer la règle générale. Si cette situation est rarement contestée à l'élémentaire, tel n'est pas le cas au secondaire où beaucoup souhaitent un encadrement moins rigide pour l'enseignement religieux auprès des adolescents. Depuis plusieurs années, il est notamment suggéré que cet enseignement devienne matière à option.

158. Toutefois l'unanimité n'existe pas concernant le genre d'option à proposer. On peut en effet envisager deux genres d'option: l'option simple et l'option contrôlée. Dans le cas de l'option simple, l'enseignement religieux deviendrait purement et simplement facultatif. Il disparaîtrait de la liste des cours communs pour trouver place parmi les cours offerts au libre choix des étudiants. Dans le cas de l'option **contrôlée**, l'enseignement religieux ferait l'objet d'un choix, mais un choix s'exerçant à l'intérieur de plusieurs titres de cours. Ainsi, on pourrait songer à proposer aux étudiants un choix entre deux cours: l'enseignement religieux catholique et la culture religieuse. Ou encore un choix entre trois cours: l'enseignement religieux catholique, la culture religieuse et un cours de sciences morales. Ces deux genres d'option pourraient s'appliquer soit à l'ensemble des classes du secondaire, soit aux seuls étudiants des deux ou trois dernières années du secondaire.

Rejet de l'option simple

159. Rendre l'enseignement religieux purement facultatif, ce serait infirmer l'argument éducatif proposé dans la première partie de la présente étude. S'il est vrai que l'éducation concerne l'homme complet et doit lui « apprendre à être » dans toutes ses dimensions, il ne paraît pas souhaitable, d'un point de vue éducatif, qu'un étudiant puisse terminer ses études secondaires sans s'être arrêté à un moment ou à un autre, d'une manière ou d'une autre, à l'intelligence du phénomène religieux. C'est pourquoi toute école, qu'elle soit confessionnelle ou non, devrait offrir et même exiger un minimum en ce qui concerne l'éveil aux valeurs spirituelles et religieuses. Il convient donc de repousser l'hypothèse d'une option simple pour retenir celle de l'option contrôlée. Mais alors deux questions se posent. A quel degré jouera l'option? Quels en seront les termes?

Au second cycle du secondaire

160. L'option devrait commencer à s'exercer en Secondaire III, au début de ce qu'on appelle généralement le second cycle du secondaire. Pourquoi à partir de ce degré et non pour l'ensemble des classes du niveau secondaire? Parce que c'est à compter de Secondaire III que les étudiants commencent à faire leur choix de cours et à découvrir la polyvalence. En Secondaire I et II, en-dehors des distinctions de voies (cours régulier et cours professionnel), les programmes demeurent communs. Il y a également une autre raison qui porte à réserver l'option au niveau de Secondaire III: c'est l'âge relativement jeune des étudiants arrivant en Secondaire I et II à la suite d'un cours élémentaire réduit à une moyenne de six années. Les parents surtout insistent pour dire qu'à 12, 13 et 14 ans l'option entre divers enseignements religieux serait prématurée.

Les termes de l'option

161. L'option doit-elle se limiter au cours d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse? Ou peut-on inclure dans l'éventail des choix offerts aux étudiants le cours de sciences morales? C'est une question a laquelle on est parfois tenté de répondre à partir de principes théoriques touchant la nature de l'enseignement religieux et la nature de la science morale. Mais il s'agit là d'une question qui a trop d'incidences pratiques pour que l'on ne se place pas d'abord à l'écoute des attentes et des expériences du milieu scolaire. En effet, ici et là, plusieurs expériences d'options ont été tentées et elles se révèlent éclairantes.

162. Là où fut offert aux étudiants le choix entre les trois cours d'enseignement religieux catholique, de culture religieuse et de sciences morales, le premier résultat évident fut une sorte de « libération » du climat entourant le cours d'enseignement religieux. « Quand la marmite 'bouille' fort, il faut faire une ouverture plus large » disait un animateur. Assez souvent, la première année, il y a comme une ruée vers le cours de sciences morales, mais par la suite on observe un retour à plus d'équilibre et à une meilleure répartition des étudiants dans les trois cours. Les jeunes apprennent aussi, peu à peu, à « circuler » d'un cours à un autre, selon leurs besoins et leurs intérêts. Il faut bien noter toutefois que cette option à trois branches est fort exigeante. Elle exige qu'une école soit capable de recruter des maîtres compétents dans les trois cours et qu'une information exacte puisse être livrée aux étudiants et aux parents en temps opportun. En certains endroits, pour avoir voulu aller trop vite, on a littéralement brûlé les chances du cours de culture religieuse ou du cours de sciences morales. Il faut aussi noter l'objection que soulève fréquemment cette triple option: en proposant un choix entre deux cours d'éducation religieuse et un cours d'éducation morale, ne confond-elle pas deux enseignements foncièrement distincts? Ne mélange-t-elle pas les pommes avec les oranges? Nous reviendrons sur cette question un peu plus bas, lors de l'examen des relations entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral. Mais disons immédiatement que s'il ne convient pas de mélanger morale et religion, il ne convient pas davantage de les opposer.

163. Lorsqu'on limite l'option aux deux cours d'enseignement religieux, il va sans dire que le caractère spécifique de cet enseignement ressort davantage et que se trouve ainsi mieux marquée l'importance pour tout étudiant, quelles que soient ses convictions personnelles, de réfléchir d'une manière ou d'une autre à la réalité religieuse. Mais le choix est alors plutôt restreint, même s'il demeure toujours possible d'offrir, à l'intérieur de chacun des programmes, une variété de cours susceptibles de répondre à des attentes diverses. Cela suffit-il pour tenir compte de la diversité des climats et des situations dans toutes les grandes écoles polyvalentes? il est permis d'en douter. Un choix plus large pourrait parfois s'imposer, incluant le cours de sciences morales, sans que soit pour autant infirmé l'argument éducatif sous-jacent à cette étude. En effet, les étudiants du second cycle du secondaire ne viennent pas du désert: ils ont déjà reçu dans les degrés inférieurs plusieurs cours d'enseignement religieux.

164. Nous croyons qu'il faut sur ce sujet des options accorder une bonne marge de liberté aux responsables locaux. Car l'organisation concrète des options suppose des aménagements complexes où entrent en ligne de compte de multiples variables: ressources en personnel, climat qui prévaut dans l'école face au cours de religion, contraintes mécanographiques, priorités d'une commission scolaire, ordonnance générale de la maquette de cours, etc.

165. Cette marge de liberté nous paraît convenablement délimitée par les règles suivantes:

a) En quatrième et cinquième années, l'institution scolaire catholique peut offrir l'option entre l'enseignement religieux catholique, qui doit toujours être offert, et l'enseignement religieux de type culturel ou l'enseignement moral.

b) En troisième année, elle peut offrir l'option entre l'enseignement religieux catholique, qui doit toujours être offert, et l'enseignement moral.

Il va de soi que ces règles doivent être comprises dans le sens que l'étudiant est tenu, sous réserve de la possibilité d'exemption, de choisir l'un des cours offerts. On doit comprendre également que ces règles permettent à l'institution d'offrir une triple option en secondaire IV et V.

III. RELATIONS AVEC LE PROGRAMME DE SCIENCES MORALES

166. Traitant des aménagements en enseignement religieux, nous ne pouvons passer sous silence les relations entre cet enseignement et l'enseignement moral. On sait en effet comment, au plan de l'organisation scolaire, ces deux enseignements sont interdépendants. L'enseignement moral sert tout d'abord de substitut au cours de religion dans le cas des étudiants exemptés. De plus, pour les trois dernières années du secondaire, comme nous l'indiquions plus haut, il pourrait être offert en option avec l'enseignement religieux catholique. Au plan des aménagements, le cours de religion et le cours de morale ont donc partie liée; il est par conséquent important de se faire une juste idée des rapports qui existent ou devraient exister entre ces deux cours.

167. Il n'entre pas dans notre propos de faire ici l'évaluation du programme de sciences morales présentement en vigueur dans les classes du secondaire (87). D'ailleurs, comme ce programme n'a pas fait l'objet d'autant de vérification que les deux programmes d'enseignement religieux, il n'existe pas de données suffisantes permettant de porter un jugement sur son contenu et ses orientations, non plus que sur la valeur de l'enseignement moral effectivement dispensé dans les classes. Cette évaluation reste cependant à faire. Certains échos et commentaires laissent croire qu'une révision du programme serait opportune, ne serait-ce que pour renouveler la présentation à la lumière de la taxonomie et de la définition des objectifs de l'école secondaire.

168. En prévision de cette évaluation et tout en tenant compte des orientations suggérées jusqu'ici pour l'enseignement religieux, nous croyons qu'une réflexion s'impose concernant les rapports entre l'éducation religieuse et l'éducation morale. C'est un sujet important qui

demeure trop souvent entouré de confusion. Par exemple, l'agencement actuel, qui fait du cours de morale un substitut au cours de religion pour les élèves exemptés, porte certains à conclure que ces deux cours sont exclusifs l'un de l'autre et qu'ils doivent demeurer étanchement parallèles. Comme si l'on pouvait choisir la morale au lieu de la religion, ou la religion à la place de la morale! De même, la suggestion de placer l'enseignement moral au côté de l'enseignement religieux dans l'option qui peut être offerte au cours des trois dernières années du secondaire risque de paraître bizarre non seulement à ceux qui considèrent le cours de morale comme totalement différent du cours de religion, mais aussi à ceux qui jugent impensable un cours de morale en-dehors d'une perspective religieuse. Comme si l'éducation morale et l'éducation religieuse étaient ou totalement étrangères l'une à l'autre, ou absolument indissociables! Le régime d'exemption et le régime d'option ne doivent pas donner prise à ces vues simplificatrices touchant les rapports entre l'éducation morale et l'éducation religieuse.

169. Il faut toutefois reconnaître que cette question s'inscrit sur un arrière-fond théorique fort complexe et très controversé: celui des relations entre la morale et la religion. Dans le cadre de la présente étude, il n'est pas possible et il n'est d'ailleurs pas nécessaire d'entrer dans ce débat. On ne peut cependant en ignorer l'existence, car la controverse au plan épistémologique a des retentissements sur la conception des programmes et même sur la pratique de l'enseignement. Signalons simplement qu'il existe deux grands courants d'opinion parmi les philosophes, moralistes et théologiens (88). Pour les uns, la morale constitue un domaine autonome et distinct par rapport à la religion: l'homme fait des choix indépendamment de toute croyance religieuse et il est possible de constituer une base morale à partir de l'expérience et de la raison humaines. Les tenants de cette position affirment qu'il est même avantageux de ne pas lier morale et religion: premièrement, pour éviter que ceux qui délaissent leur religion se retrouvent par la suite sans base morale; et deuxièmement, pour éviter que la morale prenne le caractère autoritaire que lui confèrent les sanctions religieuses. Pour les autres, la religion et la morale sont deux dimensions étroitement reliées, car toutes deux concernent la recherche d'un sens à l'existence et conduisent à un prononcé sur le bien et le mal. Selon ce deuxième courant, il existe une sorte de morale commune à tous les hommes (ne pas tuer, ne pas voler, tenir promesse, etc.) mais celle-ci demeure très limitée. Elle fait d'ailleurs l'objet d'interprétations diverses selon les traditions religieuses et se révèle incapable de couvrir l'ensemble de l'expérience de la vie personnelle et collective. Ceux qui appartiennent à cette école de pensée soulignent qu'une morale non enracinée dans des valeurs et des convictions à caractère religieux risque de sombrer dans le moralisme sociologique ou scientifique, ou encore dans l'inconsistance d'une pure morale de situation. Comme on le voit à la simple évocation de ces deux grands courants de pensée, la question des rapports entre la morale et la religion comporte des enjeux considérables: on ne saurait opter à la légère dans un sens ou dans l'autre.

170. Heureusement, au plan qui nous intéresse ici, celui de l'éducation religieuse et morale, il n'est pas exigé que soit élucidé ce débat! On doit en tenir compte pour éviter les confusions ou simplifications abusives; mais il est bien évident que la problématique scientifique des moralistes et des épistémologues ne saurait être transposée purement et simplement dans les programmes ou les cours de sciences morales et d'enseignement religieux. L'éducation morale et religieuse doit être pensée d'abord et avant tout dans la perspective propre à l'école, c'est-à-dire dans la perspective éducative de la croissance globale de l'étudiant. Si l'on accepte de situer la question sur ce terrain spécifiquement pédagogique, une conclusion s'impose: il ne faut ni séparer ni confondre l'éducation morale et l'éducation religieuse. Il s'agit en fait de deux apprentissages qu'il importe de distinguer mais qui ont des points de convergence.

171. D'un côté, il faut admettre qu'il y a place pour un enseignement moral distinct du cours de religion. Une forme d'éducation morale est en effet possible en dehors des perspectives religieuses: il n'est pas nécessaire d'être croyant pour devenir un honnête citoyen, responsable, engagé au service des autres et respectueux des valeurs humaines fondamentales (89). D'un autre côté, l'enseignement religieux et l'enseignement moral doivent reconnaître leurs convergences au plan éducatif. Loin de s'opposer ou de s'exclure, ces deux enseignements devraient se compléter et s'appuyer l'un l'autre dans un même effort pour aider les jeunes à donner sens et motivation à leur vie. Dès lors qu'ils s'inscrivent dans le sens du projet éducatif de l'école, ces enseignements ont des affinités évidentes et se doivent de reconnaître explicitement leurs points de convergence. Soulignons notamment les deux points suivants.

- L'éducation religieuse demeurerait incomplète si elle n'incluait la dimension morale. C'est pourquoi les programmes d'enseignement religieux contiennent normalement une bonne part d'éducation morale. Cependant celle-ci demeure parfois peu apparente, et il conviendrait de mieux dégager les objectifs de maturation du sens moral suggérés dans les programmes.

- Dans le travail d'éducation morale, on ne peut ignorer la somme considérable de réflexion accumulée par les diverses traditions religieuses. Il est donc indispensable que le programme de sciences morales tienne compte de l'apport proprement moral qui vient des religions. Il y a, à ce sujet, une lacune considérable à combler dans le programme actuellement en vigueur.

IV. LA CLAUSE D'EXEMPTION

172. Au niveau secondaire, l'application de la clause d'exemption varie considérablement d'une région à une autre, voire même d'une école à une autre. On estime qu'environ la moitié des commissions scolaires accomplissent un véritable effort pour faire connaître la règle d'exemption et en assurer la mise en oeuvre. Ainsi, à la Commission des écoles catholiques de Montréal, seul endroit où l'on dispose de statistiques précises, la moyenne d'exemption pour tout le secondaire était de 4.7% en 1970, de 7.7% en 1971, de 6.7% en 1972 et enfin de 6.7% en 1972-73, ce qui représente, pour cette dernière année, 4,737 étudiants sur un total de 70,860 (90). Le taux d'exemption croît à mesure que l'on avance dans les degrés du secondaire. Dans la région métropolitaine de Montréal, on estimait, en 1972-1973, qu'entre 10 à 15% des étudiants de Secondaire V étaient exemptés. Dans plusieurs régions, la règle d'exemption paraît pratiquement ignorée. En tout cas, très peu d'élèves s'en prévalent: dans les régions de Québec, de la Beauce, du Saguenay, de l'Estrie, du Bas-du-fleuve, le taux d'exemption ne dépasserait pas 1%. En certains endroits (Rouyn, Hull, Côte-Nord), on a fait l'expérience d'un régime d'options très ouvert, offrant aux étudiants le choix entre les cours de sciences morales, de culture religieuse et d'enseignement religieux catholique. La première année, le cours de sciences morales a généralement attiré le plus grand nombre; mais, par la suite, la répartition a tendance a redevenir plus égale entre les trois cours.

173. Si le taux d'exemption demeure relativement peu élevé, c'est dû, semble-t-il, aux difficultés d'application de la règle d'exemption. Ces difficultés sont de trois ordres (91).

- **Réticences de la direction de l'école.** La mise en oeuvre de la clause d'exemption apparaît comme un surcroît de travail et un élément de plus qui vient accroître la complexité de l'organisation scolaire. La procédure d'exemption est compliquée parce qu'elle oblige la direction de l'école à entrer en contact avec les parents. On craint souvent de soulever l'inquiétude et la peur de ceux-ci en abordant cette question de l'exemption.

- **Réticences des parents.** Les parents sont mal informés des cours d'enseignement religieux catholique, de culture religieuse et de sciences morales; il est par ailleurs difficile d'assurer une information adéquate à ce sujet. Bien des adultes se résignent mal à l'idée que leurs adolescents puissent être exemptés de l'enseignement religieux. Certains s'opposent à un cours de « morale naturelle » coupé de toute référence religieuse. L'inquiétude des parents s'accroît encore par suite de certains débats publics (drogue, avortement, relations prémaritales) et de la suspicion ou des appréhensions manifestées par certaines personnes concernant la « morale naturelle ».

• **Difficultés d'organisation.** On trouve le programme actuel de sciences morales trop vague et surtout insuffisamment pourvu de matériel didactique adapté. Peu de professeurs peuvent se dire préparés à donner un tel enseignement et aucun centre universitaire n'offre actuellement de programme de formation pour les maîtres qui enseigneront ce programme. Un peu partout, le faible nombre d'élèves exemptés n'autorise pas la mise sur pied d'un groupe complet d'étudiants.

174. Précisons une difficulté supplémentaire provenant d'une interprétation restrictive donnée à l'article 9 du règlement no 2, tel qu'édicté en 1967. L'article se lisait comme suit: « Au niveau secondaire, après avoir consulté les parents, le directeur de l'institution d'enseignement peut dispenser du programme d'enseignement religieux et moral catholique un élève qui en fait la demande. » On sait que la responsabilité touchant l'exemption repose d'abord sur les parents qui peuvent en tout temps demander que leur enfant, à l'élémentaire et au secondaire, soit dispensé de l'enseignement religieux et des activités religieuses. Elle repose de plus, au niveau secondaire, sur les adolescents eux-mêmes lorsqu'ils sont appuyés par leurs parents ou par le directeur de l'institution. L'intention de l'article 9 était de donner au directeur de l'école secondaire le droit d'exempter un étudiant notamment dans les cas où les parents s'opposent à la demande d'exemption de leur enfant. Cet article faisait toutefois un devoir au directeur de consulter au préalable les parents, exigence qui paraît tout à fait normale. En fait, on a parfois interprété cette exigence dans un sens très limitatif: on a compris que le directeur ne pouvait exempter que les élèves qui avaient préalablement obtenu l'assentiment de leurs parents. Il importe donc de mieux mettre en évidence la visée première de cet article: reconnaître l'émergence graduelle de la liberté de l'adolescent, qui peut obtenir l'accord de ses parents pour être exempté du cours d'enseignement religieux ou encore présenter lui-même une demande en ce sens au directeur de son institution.

175. Bien qu'on doive chercher à en réduire les difficultés d'application, la clause d'exemption demeurera toujours incommodante pour l'administration scolaire. On ne peut cependant faire l'économie d'une telle règle. Le Comité catholique doit continuer d'affirmer le droit à l'exemption. Et cela pour deux raisons.

• L'école publique, qu'elle soit reconnue comme catholique ou non, demeurera toujours une école commune, c'est-à-dire tenue d'accueillir tout enfant domicilié sur le territoire qu'elle dessert. Le droit à la dispense apparaît donc comme une garantie démocratique essentielle pour tout parent ou élève qui ne partage pas la foi de la majorité.

• Il est également indispensable qu'une telle disposition garantisse le respect de l'autonomie naissante de l'adolescent et de son option personnelle en matière religieuse.

176. Par ailleurs, certaines modifications s'imposent si l'on veut assurer que la clause d'exemption réalise ses fins et ne serve pas à cautionner un régime de « contrainte déguisée » (92). Il importe en tout premier lieu d'établir un régime pédagogique en enseignement religieux qui rende moins fréquente la nécessité de recourir à l'exemption. Les suggestions faites concernant les régimes d'option pour les trois dernières années du secondaire vont dans ce sens.

177. Il faut en outre mieux souligner le pouvoir de dispense accordé au directeur de l'institution par les règlements du Comité catholique. L'interprétation limitative doit être rejetée. Le directeur, ou son délégué, est bien placé pour évaluer la demande d'un étudiant qui veut être exempté et pour expliquer aux parents la nécessité de respecter l'émergence graduelle de l'autonomie du jeune. Qu'il doive pressentir les parents avant de prendre une décision, cela n'est que normal; mais sa décision ne doit pas nécessairement dépendre de l'acquiescement des parents.

178. Il faut enfin chercher à offrir une solution de rechange acceptable pour les élèves exemptés au secondaire. Une école de mille élèves et plus doit être capable de trouver parmi son personnel un ou des professeurs aptes à dispenser le cours de sciences morales. C'est le respect de la conscience des étudiants qui est en cause, comme aussi le climat et la qualité d'un cours d'enseignement religieux catholique.

V. LA PLACE DU COURS D'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX DANS LA MAQUETTE ACADEMIQUE

179. Au niveau secondaire, l'enseignement religieux figure dans la liste des cours communs et obligatoires, à côté de l'enseignement de la langue maternelle, de la langue seconde et des mathématiques. Il fait partie de ce qu'il est convenu d'appeler « le bloc de la formation de la personne » qui comprend trois éléments: 1) l'enseignement religieux, ou le cours de sciences morales pour les étudiants exemptés; 2) l'éducation physique; 3) l'information scolaire en Secondaire I-II-III-IV et la méthodologie du travail intellectuel en Secondaire V. La répartition horaire se fait généralement selon le schéma horaire suivant.

Bloc « formation de la personne »:

1. Enseignement religieux ou sciences morales	2 périodes/semaine (90 minutes)
2. Education physique	2 périodes/semaine (90 minutes)
3. Information scolaire ou méthodologie	1 période/semaine (45 minutes)

Cet agencement répond aux exigences mécanographiques présentes touchant la constitution de la maquette académique, où le facteur 5 est primordial puisque le calcul est basé sur les 35 périodes d'enseignement par semaine. Pour l'enseignement religieux, cet encadrement est rigide. Il associe l'enseignement religieux à des cours qui ont relativement peu de liens avec lui, alors qu'il interdit, du point de vue mécanographique, des associations qui seraient plus heureuses, notamment avec les sciences humaines (histoire et géographie). Notons cependant, comme nous l'avons mentionné plus haut, que certaines écoles sont arrivées à trouver des arrangements horaires beaucoup plus souples et apparemment mieux adaptés à la nature de l'enseignement religieux.

180. Dans un projet de maquette horaire, soumis à la consultation, on prévoyait la répartition des 1600/minutes/semaine du secondaire selon les proportions approximatives suivantes:

300 minutes à la langue maternelle,
200 minutes à la langue seconde,
200 minutes aux mathématiques,
200 minutes aux sciences humaines,
100 minutes à l'enseignement religieux ou aux sciences morales,
100 minutes à la formation personnelle et sociale,
100 minutes à l'éducation physique.

La part réservée à l'enseignement religieux dans ce projet paraît tout à fait raisonnable. Quel que soit l'agencement retenu, il importe d'assurer un temps moyen de 100 minutes par semaine de cinq jours à l'enseignement religieux au cours secondaire.

181. EN RESUME, voici les principales propositions et conclusions touchant les aménagements de l'enseignement religieux au niveau secondaire.

1. Pour que s'instaure une réelle diversité dans l'enseignement religieux au cours secondaire, les efforts doivent se concentrer sur l'amélioration et l'affermissement de deux programmes: celui de l'enseignement religieux catholique et celui de culture religieuse.

2. Pour que l'implantation du programme de culture religieuse s'effectue dans les meilleures conditions, il faut veiller à sa diffusion progressive et continuer de lui assurer une supervision pendant quelques années.

3. Pour que soit mieux manifestée la complémentarité entre les programmes d'enseignement religieux catholique et de culture religieuse, il est souhaitable que ces deux programmes soient présentés dans un même cahier, où seraient définis au départ les objectifs généraux de tout enseignement religieux dispensé aux étudiants du secondaire.

4. En raison même de son apport éducatif, il n'est pas souhaitable que l'enseignement religieux devienne totalement facultatif au cours secondaire.

5. Il est cependant opportun que soit proposée aux étudiants des trois dernières années du secondaire une option entre plusieurs cours susceptibles d'assurer, par diverses approches, leur maturation au plan religieux et moral.

6. Toute école secondaire devrait normalement tendre à rendre possible pour les étudiants des deux dernières années du secondaire la double démarche en enseignement religieux: approche de l'enseignement religieux catholique et approche de type culturel.

7. Dans les options offertes aux étudiants des deux dernières années du secondaire, on peut inclure: l'enseignement religieux catholique, l'enseignement de type culturel et aussi l'enseignement moral. Il revient toutefois aux responsables locaux de juger de l'opportunité d'offrir ces options.

10. L'instauration du régime d'options pour les trois dernières années du secondaire fera diminuer grandement les problèmes posés par la mise en oeuvre de l'exemption.

11. Dans la maquette horaire, le cours d'enseignement religieux doit recevoir l'équivalent de 100 minutes par semaine de cinq jours.

8. Il est capital de se faire une juste idée des relations qui doivent exister entre le cours d'enseignement religieux et le cours d'enseignement moral. D'une part, il y a place pour un cours de sciences morales distinct du cours d'enseignement religieux. D'autre part, l'enseignement moral et l'enseignement religieux ne peuvent s'ignorer l'un l'autre, encore moins s'opposer l'un à l'autre, puisqu'ils visent tous deux à aider les jeunes à donner sens à leur vie et doivent s'inscrire dans les objectifs généraux de l'école.

9. Même si elle risque d'être toujours incommodante au plan de l'organisation scolaire, la clause d'exemption demeure, dans une école à la fois commune et confessionnelle, une indispensable garantie démocratique pour les parents et les étudiants.

conclusion

une éducation au plein-être

182. Tout au long de cette étude sur la situation de l'enseignement religieux dans les écoles élémentaires et secondaires, notre intérêt premier est demeuré centré sur l'entreprise globale d'éducation, dont l'enseignement religieux n'est qu'une partie. Notre perspective de fond fut celle d'une activité éducative visant à assurer la pleine croissance du jeune, sa pleine émergence comme homme. Paradoxalement, ces pages ont peu parlé de religion. Mais il y fut constamment question de croissance à tous les plans de l'être, et entre croissance et croyance il existe une parenté mystérieuse. La croyance, en effet, se situe dans le prolongement de la croissance humaine et la religion vise fondamentalement à faire croître l'homme en lui révélant sa pleine stature.

183. En braquant ainsi tous les feux sur l'enseignement religieux, on échappe mal au risque de causer une distorsion, c'est-à-dire de créer l'impression que cet enseignement est la discipline scolaire la plus importante et que toutes les autres doivent lui céder le pas. Loin de nous pourtant l'idée de provoquer une telle inflation du sujet traité! La perspective éducative nous prémunit d'ailleurs contre pareille vue, exclusive et déformante. Elle met de l'avant l'idée d'une croissance multi-dimensionnelle, intégrant tout ce qui semble raisonnablement inhérent au développement des individus et des sociétés. On a beaucoup dénoncé l'école d'autrefois où la religion tenait une trop grande place, aux dépens de la formation scientifique et technique. « Ce n'est pas avec le catéchisme, a-t-on répété, que l'on peut gagner sa vie! » Certes! mais les excès du passé ne peuvent servir d'excuses aux myopies du présent. La religion séculière de la seule croissance économique et technologique ne réussit pas davantage à répondre aux besoins profonds de l'adulte et du jeune d'aujourd'hui: l'homme ne vit pas de choses, mais du sens des choses! C'est pourquoi, sans rien négliger des apprentissages scientifique, technique, économique, civique, intellectuel et artistique, il est vital d'ouvrir les jeunes aux accomplissements d'ordre moral et spirituel. L'éducation véritable est une éducation au plein-être.

notes

(1) P. Teilhard de Chardin, **Le phénomène humain**, Paris, Le Seuil, 1955, p. 25.

(2) **Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec**, troisième partie, Québec, 1966, numéros 120-122.

(3) Commission d'étude sur les laïcs et l'Eglise, **L'Eglise du Québec: un héritage, un projet**, Montréal, Fides, 1972, p. 188.

(4) D. MacKay, **Report on Religious Education in the Public Schools**, Toronto, 1969.

(5) Loi du ministère de l'Education, S.R. 1964, c. 233.

(6) Déclaration des droits de l'enfant, Unesco, 20 novembre 1959.

(7) Voir P. Berger, **La rumeur de Dieu**, Paris, Centurion, 1972. Aussi A. Greeley, **Unsecular Man, The Persistance of Religion**, New-York, Schocken Press, 1972.

(8) **Présents et futurs au choix**, tome I, Les étudiants, Centre de recherche prospective en éducation, Université du Québec (Trois-Rivières), ministère de l'Education, Québec, 1971, pp. 216-218.

(9) Conseil supérieur de l'éducation, **L'activité éducative**. Rapport 1969-1970, Québec, 1971, pp. 1-75.

(10) **Ibid.**, p. 35.

(11) Voir P. Lucier, « Par delà les conflits apparents. . . » dans **Relations**, no 385, septembre 1973, pp. 246-250.

(12) **L'activité éducative**, p. 37.

(13) **Ibid.**, p. 38.

(14) **Ibid.**, p. 25.

(15) **Ibid.**, p. 29.

(16) **Ibid.**, p. 37.

(17) **Enseignement religieux catholique**, (programme d'études des écoles élémentaires), ministère de l'Education, Québec, 1971, p. 5.

(18) Cela ressort de nombreuses enquêtes effectuées auprès des enseignants de l'élémentaire. Voir à ce sujet le troisième fascicule de la présente étude **Les maîtres et l'éducation religieuse**, numéros 9-10.

(19) M. Delespesse, « La communauté lieu de la catéchèse », dans **Catéchistes**, octobre 1972, no 92, p. 106.

(20) **Rapport sur l'expérimentation du volontariat**, Service de l'enseignement catholique, doc. 2.09, mai 1972, p. 36.

(21) **Ibid.**, annexe I, p. 82.

(22) A Sherbrooke, il y avait, en 1971-1972, 44 élèves exemptés sur un total de 13,655 (enquête **Profils religieux**, C.E.C.S., février 1972, p. 33). La Commission des écoles catholiques de Montréal estimait, en 1972-1973, que les exemptions étaient rarissimes. Dans le diocèse de Hull, au cours de la même année, on comptait 47 élèves exemptés.

(23) Le matériel pédagogique intitulé **Grandir** (Novalis) est utilisé ici ou là comme référence pour un cours de morale à l'élémentaire. Il s'agit, en fait, d'un instrument correspondant à un programme expérimental de formation personnelle et sociale approuvé par le Comité catholique en 1970-1971 pour la C.E.C.M.

(24) **Rapport au Comité provincial d'expérimentation du volontariat**, Commission scolaire d'Outremont, octobre 1972, p. 2.

(25) En réponse à la proposition « la catéchèse est inutile », voici la proportion des enseignants qui se disent « totalement en désaccord »: 75% à Québec, 60.9% à Hull, 48.7% à Sherbrooke, 51.8% à Valleyfield, 69.4% à Rimouski, 77.3% à La Pocatière, 63.3% à Saint-Léonard (cf. le troisième fascicule de la présente étude **Les maîtres et l'éducation religieuses: voies et impasses**, numéros 7-8).

(26) A Sherbrooke, en 1971, 72.3% des enseignants se déclaraient en total désaccord avec la proposition suivante: « la catéchèse doit se faire ailleurs qu'à l'école » (cf. **Profils religieux**, Commission des écoles catholiques de Sherbrooke, p. 56). A Ville LaSalle, en 1972, 74% des enseignants reconnaissaient à l'école une responsabilité dans l'éducation chrétienne; à Verdun, le chiffre montait à 87% (cf. **Rapport préliminaire**, document ronéotypé, p. 46).

(27) B. Grom, « Regard de l'étranger », dans **Relations**, no 385, septembre 1973, p. 255. Ce numéro entier de la revue est consacré à l'analyse du contenu doctrinal des manuels servant à la catéchèse scolaire. Soulignons tout particulièrement les études des théologiens: J. Harvey, « Nos manuels de catéchèse: expérience et message »; G. Bourgeault, « Pour une vie chrétienne. . . »; J. Chênevert, « A quelle Eglise initier? » et J.-L. D'Aragon, « Marx ou Satan? — A propos de certaines dénonciations de la nouvelle catéchèse ».

(28) Commission d'étude sur les laïcs et l'Eglise, **L'Eglise du Québec: un héritage, un projet**, Montréal, Fides, 1972, p. 185.

(29) **Programme d'enseignement religieux catholique**, p. 5.

(30) **L'école élémentaire** (document de travail), ministère de l'Education du Québec, janvier 1972, p. 84.

(31) **Ibid.**, p. 178.

(32) Voir **Dimension religieuse et projet scolaire: voies et impasses**, numéro 76.

(33) **Programme d'enseignement religieux catholique**, p. 5.

(34) Evolution de l'assistance dominicale 1961-1971, document ronéotypé, archevêché de Montréal, 1973.

(35) Voir **Les maîtres et l'éducation religieuse: voies et impasses**, numéros 44-60 et 94-97.

(36) **Programme d'enseignement religieux catholique**, p. 16.

(37) **L'école élémentaire**, loc. cit., p. 187.

(38) **Enseignement religieux catholique, programmes 121-221-321-421-521,** ministère de l'Education, 1969.

(39) **Ibid.**, p. 3.

(40) **Loc. cit.**

(41) **Loc. cit.**

(42) **Enquêtes auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, ministère de l'Education, document S.E.C. 2.10, Québec, 1973.

(43) **Ibid.**, p. 48.

(44) **Loc. cit.**

(45) **Ibid.**, p. 53.

(46) A. April, « Situation actuelle de l'enseignement religieux », dans **Le Souffle,** no 33, 1970, p. 10.

(47) **Enquêtes auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 68.

(48) **Mémoire sur la situation du professeur d'enseignement religieux dans les écoles secondaires du diocèse de Chicoutimi**, 1969, p. 28.

(49) Sondage réalisé pour l'émission 5-D de Radio-Canada, en 1969, cité par A. April, «La réaction des adolescents face à l'enseignement religieux », dans **Le Souffle**, no 34, 1971, pp. 26-27.

(50) P. Berger, **La religion dans la conscience moderne**, Paris, Centurion, 1971, p. 234. Voir aussi M. de Certeau, **L'étranger ou l'union dans la différence**, Paris, Desclée, 1969.

(51) P. Chauchard, cité dans le manifeste **Règlement no 8, 88, 888**, publié par l'Association québécoise des professeurs de religion, 1973, p. 7.

(52) **Enseignement religieux catholique**, (programmes d'études des écoles secondaires), p. 3.

(53) **Ibid.**, p. 10.

(54) G. Duperray, « Le contenu de la catéchèse », dans **Catéchèse**, no 49, octobre 1972, pp. 485-498.

(55) **Ibid.**, p. 490.

(56) **Ibid.**, pp. 485-486.

(57) J. Harvey, « Nos manuels de catéchèse: expérience et message » dans **Relations**, no 385, septembre 1973, p. 231.

(58) G. Duperray, **art. cit.**, p. 492.

(59) J. de Lorimier, « Synthèse et significations » dans **Le Souffle**, no 42, 1973, pp. 16-35.

(60) Voir **Les objectifs de l'école secondaire** (version provisoire) ministère de l'Education, juin 1973. Aussi l'article de J. Palkiewicz, « Et incarnatus est », dans **Le Souffle**, no 44, juin 1973, pp. 23-28.

(61) Voir les remarques critiques que fait J. Harvey au sujet du contenu doctrinal des manuels catéchétiques du secondaire (**art. cit.**, pp. 233-234).

(62) Voir P. Hitz, **Evangile et catéchèse** (Problèmes de la catéchèse au secondaire), Québec, 1972.

(63) **Règlement 8, 88, 888**, manifeste publié par l'Association québécoise des professeurs de religion, 1973, p. 15.

(64) G. Duperray, « Le mouvement catéchétique: où en sommes-nous? où allons-nous? » dans **Vérité et Vie**, no 685, p. 14.

(65) **Textes de la Table de travail**, document 7.04 du Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Education, Québec, 1970, p. 76.

(66) Voir R. Guérin, « La démarche rationnelle, une voie à explorer » dans **Le Souffle**, no 34, janvier 1971, pp. 10-15.

(67) Voir M.-A. Bussières, « Une expérience d'options en Secondaire V » dans **Le Souffle**, no 34, janvier 1971, pp. 31-38.

(68) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 47.

(69) **Opportunité d'élaborer un programme-cadre de doctrine catholique**, document de travail du Service de l'enseignement catholique, mai 1973, p. 4.

(70) J. de Lorimier, **art. cit.**, p. 27.

(71) **Opportunité d'élaborer un programme-cadre de doctrine catholique**, document de travail du S.E.C., p. 14.

(72) **Programmes de culture religieuse 331-431-531**, document ronéotypé, 34 p., Québec, 1972, citation p. 7.

(73) **Ibid.**, p. 12.

(74) **Loc. cit.**

(75) **Ibid.**, p. 11.

(76) **Ibid.**, p. 13.

(77) « Le cours de culture religieuse: une solution? » dans **Maintenant**, no 118, septembre 1972, p. 32.

(78) **Rapport-synthèse opération culture religieuse**, document ronéotypé, ministère de l'Education, Québec, 1973, citation p. 27.

(79) Voir F. Ouellet, « L'enseignement religieux au secondaire: une réelle diversification des voies est-elle possible? » dans **Cahiers de pastorale scolaire**, no 3, 1973, Université de Sherbrooke.

(80) **Programmes de culture religieuse**, p. 7.

(81) V.I. Lénine, cité dans **Apprendre à être**, Unesco-Fayard, p. 177.

(82) **Religious education in secondary schools**, Schools Council Working Paper 36, Londres, Evans-Methuen Educational, 1971, pp. 22-23.

(83) **Programmes de culture religieuse**, p. 6.

(84) « Le cours de culture religieuse: une solution? », dans **Maintenant**, no 118, septembre 1972, p. 32.

(85) **Programmes de culture religieuse**, p. 13.

(86) Cf. **Rapport-synthèse opération culture religieuse**; p. 38.

(87) **Sciences morales** (Programme d'études des écoles secondaires), ministère de l'Education, Québec, 1969.

(88) Voir R.F. Atkinson, **Conduct: an Introduction to Moral Philosophy**, New-York, MacMillan, 1969; A.W. Kay, **Moral Development**, New-York, Schocken Press, 1968; A. Greeley, **Unsecular Man**, New-York, Schocken Press, pp. 200-212; **The Fourth R** (The Durham Report on Religious Education) London, National Society SPCK, 1970, pp. 74-98; **Moral and Religious Education in County Schools**, par un groupe de chrétiens et d'humanistes du Social Morality Council, Londres, 1970.

(89) Cf. la déclaration conciliaire L'Eglise dans le monde de ce temps, no 44, l'encyclique **Pacem in Terris** et le discours de Paul VI devant les Nations-Unies, le 4 octobre 1965.

(90) Statistiques fournies par le Service de pastorale de la C.E.C.M.

(91) Cf. **Rapport d'une étude sur la situation de l'enseignement religieux au cours secondaire**, Service de l'enseignement catholique, document 7.02, Québec, 1970.

(92) Commission d'étude sur les laïcs et l'Eglise, **L'Eglise du Québec: un héritage, un projet**, p. 187.

Voies et impasses 3

les maîtres et l'éducation religieuse

introduction

et les maîtres ?

1. Le premier des trois fascicules de VOIES et IMPASSES — **Dimension religieuse et projet scolaire** — a tenté de reformuler la question de l'éducation religieuse à l'école. Il a montré qu'il faut poser cette question d'abord et avant tout en termes d'éducation. Avant de fonder l'éducation religieuse sur les exigences de la théologie, de la sociologie ou même de la loi, il convient de la concevoir en tout premier lieu comme une exigence fondamentale du cheminement éducatif et de la croissance multidimensionnelle du jeune. Cette conception enracine donc l'éducation religieuse dans le projet même de l'école, elle en fait une de ses composantes essentielles. Elle commande une pédagogie religieuse attentive aux besoins profonds des étudiants et accordée aux objectifs éducatifs de l'institution scolaire.

2. Cependant, toute la pertinence de ces réflexions repose en définitive sur l'attitude des maîtres. C'est d'eux en effet que dépend, en très grande partie, le sort réservé à l'éducation religieuse dans le cadre scolaire. C'est pourquoi dans toutes les discussions portant sur la place de la dimension religieuse à l'école, on aboutit fatalement à la question: Et les maîtres?... Sont-ils disposés à tenir compte de cette dimension dans leur tâche éducative? Sont-ils préparés à le faire? Ceux qui sont appelés à dispenser l'enseignement religieux ont-ils reçu une formation appropriée? L'école confessionnelle pourra-t-elle compter sur un flot continu de maîtres sensibilisés aux objectifs de l'éducation chrétienne et prêts à entrer dans un projet éducatif chrétien? Autant de questions qui inquiètent nombre de parents, d'éducateurs, d'administrateurs scolaires. Autant de questions qui ont pris une acuité particulière au cours des dernières années par suite de la rapide transformation du système de la formation des maîtres. Suivant la perception qu'ils ont de la situation, certains inventent des scénarios très pessimistes concernant l'avenir de l'éducation religieuse à l'école, d'autres dressent déjà les plans d'une «restauration». Ces pages invitent tout d'abord à une lecture attentive de la situation à l'aide des nombreux documents disponibles: enquêtes, sondages, rapports, mémoires, programmes, études diverses. Elles tentent aussi de dégager, entre la voie facile du laisser-faire et la voie raide de la réglementation, une troisième voie: celle de la prise en charge réaliste par les éducateurs, les centres de formation et les employeurs, de cette partie intégrante de l'activité éducative qu'est la dimension religieuse.

3. Tout au long de ces pages, une question plus large émergera constamment: la question de la formation des maîtres dans son ensemble — formation initiale et formation permanente. On n'ignore pas que ce sujet fait l'objet d'incessantes recherches et de fréquentes remises en cause. C'est ainsi que les programmes de formation sont révisés pratiquement chaque année. Aussi serait-il assez vain, dans ce contexte évolutif, d'espérer fixer une fois pour toutes la problématique de la formation des maîtres sous l'angle limité de l'éducation religieuse. Nous nous trouvons dans la situation difficile de celui qui veut mettre de l'ordre dans sa chambre alors que c'est le branle-bas dans toute la maison. Il demeure néanmoins possible d'engager une réflexion qui s'appuie sur une base ferme, savoir: les requêtes de l'activité éducative et ses conséquences pour la formation des maîtres. C'est à partir d'elles que nous chercherons à définir les tâches et les responsabilités des maîtres en ce qui regarde l'éducation religieuse, de même que les exigences correspondantes au plan de leur formation. Ce faisant, nous n'entendons nullement ériger des digues pour préserver l'école contre des marées menaçantes. Nous cherchons uniquement à préciser le style d'éducateurs qu'il faut pour promouvoir une éducation qui ne laisse pas les jeunes à mi-chemin de leurs possibilités mais les conduise à la plénitude de leur être.

première partie

les enseignants à l'élémentaire et l'éducation religieuse

1. lecture de la situation

4 Quelle est la situation des maîtres à l'élémentaire par rapport à l'éducation religieuse? De nombreuses enquêtes ont été réalisées au cours des dernières années auprès du personnel enseignant à ce niveau. Bien qu'effectuées d'abord en vue d'obtenir des données précises concernant l'enseignement religieux de type catéchétique, ces enquêtes nous renseignent utilement sur la situation de l'ensemble des maîtres de l'élémentaire face aux objectifs de l'éducation religieuse. On sait, en effet, qu'au niveau élémentaire tous les titulaires sont pratiquement appelés à dispenser l'enseignement religieux dans leur classe, à la différence du secondaire où plus de la moitié des professeurs de religion sont des spécialistes en la matière. Nous avons analysé au total dix enquêtes ou sondages réalisés entre 1968 et 1972 dans les endroits suivants (1): la Commission des écoles catholiques de Montréal (1968), l'ensemble du diocèse de Québec (1968), la ville de Laprairie (1969), la ville de Hull (1970), la ville de Sherbrooke (1971), le diocèse de Valleyfield (1971), les villes de Verdun et LaSalle (1971), le diocèse de Rimouski (1971), le diocèse de La Pocatière (1972), la ville de Saint-Léonard (1972). Ces dix enquêtes ne sont pas d'égale valeur, il s'en faut. Certaines, comme celles de Montréal et de Québec, ont été conduites par des sociologues professionnels; d'autres ne sont de toute évidence que des sondages-maison, mais la plupart se sont inspirés de l'esprit et des méthodes qui ont présidé aux enquêtes systématiques. Certaines sont toutes récentes, d'autres datent de quatre ou cinq ans. Faut-il retenir les premières et rejeter les secondes? Nous croyons que non car, en dépit de leur inégale qualité et de leur décalage dans le temps, ces enquêtes procurent un ensemble de données certainement significatif. Ces données se trouvent suffisamment échelonnées dans le temps et reflètent suffisamment le milieu urbain, semi-urbain et rural pour qu'il soit possible d'en tirer un tableau assez exact de la situation des maîtres à l'élémentaire par rapport à la formation religieuse.

Premier indice: la satisfaction professionnelle

5 Sept enquêtes ont cherché à connaître le degré de satisfaction ressentie par les enseignants à la suite d'un cours de catéchèse. La question posée était la suivante: «Quand vous avez terminé un cours de catéchèse, êtes-vous habituellement très satisfait? satisfait? plus ou moins satisfait? peu satisfait? pas satisfait?» Voici les réponses obtenues:

	très satisfait	satisfait	plus ou moins satisfait	peu ou pas satisfait
Montréal	—	54.5%	32.2%	13.1%
Québec	3.4%	48.8%	34.8%	6.0%
La prairie	—	60.9%	25.6%	10.9%
Hull	10.7%	50.8%	33.1%	5.3%
Sherbrooke	1.6%	38.1%	43.1%	4.9%
Rimouski	4.8%	69.7%	24.3%	1.2%
Valleyfield	7.6%	53.5%	34.5%	3.7%
La Pocatière	8.0%	67.0%	24.0%	—

De l'ensemble des réponses à cette question, il appert que 50% et plus des enseignants signifient globalement leur satisfaction, alors qu'un tiers se dit «plus ou moins satisfait». Le nombre de ceux qui se sentent insatisfaits oscille entre 5% et 15%. Les enquêtes notent que la variable «âge» influe sur les données: plus les professeurs comptent d'années d'expérience, plus ils ont tendance à se dire satisfaits de leur travail de catéchète; à l'inverse, les plus jeunes ont tendance à se déclarer moins satisfaits. On remarque également un degré d'insatisfaction plus grand chez les maîtres qui enseignent dans les dernières années de l'élémentaire.

Deuxième indice: l'intérêt pour la catéchèse

6 Les professeurs sont-ils ou non intéressés à dispenser le cours d'enseignement religieux catéchétique? Trois enquêtes ont posé directement la question: «Face à la catéchèse, vous considérez-vous comme: très intéressé? intéressé? plus moins intéressé? peu ou pas intéressé? indifférent?» Les réponses furent les suivantes:

	très intéressé	intéressé	plus ou moins intéressé	peu ou pas intéressé
Montréal	—	62.7%	22.7%	12.1%
Québec	21.6%	52.9%	14.5%	3.7%
Sherbrooke	16.2%	51.8%	18.3%	6.8%

C'est dire qu'environ les deux tiers des professeurs impliqués dans ces enquêtes se montrent intéressés à la catéchèse. Environ 20% se déclarent plus ou moins intéressés et de 3 à 12% peu ou pas intéressés.

Troisième indice: l'utilité de la catéchèse

7. Il est éclairant de connaître quel jugement les professeurs portent sur l'utilité de leur enseignement catéchétique, car cette appréciation a une importance capitale pour le statut du cours d'enseignement religieux. Pour préciser ce jugement évaluatif des professeurs, le questionnaire utilisé dans la plupart des enquêtes invitait les répondants à signifier leur accord ou leur désaccord sur diverses propositions et notamment la suivante: **Je trouve que la catéchèse est inutile et une perte de temps.** Voici les réponses obtenues.

	totalement d'accord	**partiellement d'accord**	**partiellement en désacord**	**totalement en désaccord**
Québec	4.6%	5.8%	12.9%	75.0%
Hull	1.4%	2.8%	11.6%	60.8%
Sherbrooke	9.9%	18.6%	19.0%	48.7%
Valleyfield	1.7%	12.2%	33.4%	52.8%
Rimouski	1.5%	4.6%	23.5%	69.4%
La Pocatière	1.0%	2.5%	19.1%	77.3%
St-Léonard	0.7%	11.0%	25.0%	63.3%

Ajoutons que d'après l'enquête de la C.E.C.M. 13% des professeurs déclarent enseigner la catéchèse avec l'impression de perdre leur temps. A Verdun et LaSalle (1971), 78.7% estiment qu'il est «nécessaire de catéchiser», 11.4% que c'est «plus ou moins nécessaire» et 5.3% que ce n'est pas nécessaire.

8. De ces chiffres et des commentaires qu'en font les diverses enquêtes, il ressort que la grande majorité des enseignants estiment utile l'effort catéchétique qu'ils déploient. La tendance inverse ne dépasse pas 18%. A mesure que les milieux s'urbanisent, on trouve plus souvent d'opinions négatives ou nuancées concernant l'utilité de la catéchèse. Le statut civil et l'âge influent également. Les personnes mariées ayant des enfants et les religieux, soit les catégories les plus âgées, se montrent plus positives à l'égard de la catéchèse que leurs collègues célibataires ou mariés n'ayant pas d'enfant.

Quatrième indice: la préférence des maîtres

9. Il est intéressant de savoir comment les maîtres situent la catéchèse par rapport aux autres matières d'enseignement. Est-elle une matière préférée ou peu estimée? A ce sujet, deux enquêtes, celles de Québec (1968) et de Sherbrooke (1971), donnent les tableaux suivants.

	Matière préférée	la moins aimée	la plus difficile	exigeant le plus de préparation
A. Québec				
Mathématiques	41.2%	24.3%	14.0%	8.9%
Français	36.0%	22.9%	16.0%	28.9%
Catéchèse	14.9%	24.0%	64.4%	58.8%
Autres	4.9%	24.8%	3.9%	1.9%
B. Sherbrooke				
Mathématiques	28.9%	20.7%	21.4%	25.2%
Français	42.6%	9.6%	10.8%	29.9%
Catéchèse	12.5%	23.8%	45.4%	27.5%
Autres	6.8%	32.5%	11.3%	4.2%
Indécis	8.9%	13.4%	11.0%	12.2%

10. Dans les deux endroits, la catéchèse vient en troisième place par ordre de préférence, assez loin derrière le français et les mathématiques. Par ailleurs, elle n'est pas nécessairement la matière la moins aimée. En 1968, dans la région de Québec, la catéchèse était d'emblée perçue comme la matière la plus difficile et la plus exigeante en fait de préparation. A Sherbrooke, trois ans après, la catéchèse demeure la discipline la plus difficile, mais elle ne paraît pas exiger plus de préparation que le français et les mathématiques. D'une part, ces deux dernières matières sont peut-être devenues aussi exigeantes en raison du renouveau pédagogique; d'autre part, après la période d'implantation des nouveaux programmes et manuels d'enseignement catéchétique de 1964 à 1970, les maîtres se sentent vraisemblablement à l'aise avec ces instruments. Ceci se trouve confirmé par les sondages effectués à Rimouski et à Valleyfield où environ 55% des professeurs estiment que la préparation à la catéchèse «prend autant de temps que celle des matières principales». Toutefois, 15 à 35% continuent d'affirmer que la catéchèse requiert plus de temps pendant que 7 à 35% jugent qu'elle en requiert moins.

Cinquième indice: le désir de continuer à enseigner la catéchèse

11. La volonté de poursuivre l'enseignement catéchétique constitue un indice particulièrement significatif. Certaines enquêtes ont posé la question hypothétique: **Si vous étiez libre de choisir l'an prochain, enseigneriez-vous la catéchèse?** Les réponses furent les suivantes.

	répondent oui	répondent non	indécis
Québec	62.7%	16.7%	14.8%
Montréal	67.0%	30.0%	—
Sherbrooke	49.7%	20.2%	30.1%
Laprairie	62.2%	11.5%	26.2%
moyenne	(60%)	(19%)	(23%)

12. Plutôt que de partir d'une question hypothétique, les autres enquêtes ont cherché à connaître le désir réel des professeurs de continuer ou de cesser de faire l'enseignement religieux catéchétique. Voici comment se sont exprimés les choix des professeurs à travers les six types de réponses proposées:

A — enseigne la catéchèse et désire continuer
B — enseigne la catéchèse mais désirerait être dispensé
C — n'a pas d'opinion précise à ce sujet
D — devrait normalement l'enseigner mais ne l'enseigne pas
E — n'enseigne pas la catéchèse mais serait prêt à la faire
F — n'enseigne pas la catéchèse et n'accepterait pas de la faire

	A	B	C	D	E	F
Hull	68.0%	14.7%	14.7%	1.2%	—	—
Sherbrooke	62.0%	14.0%	19.0%		—	—
Valleyfield	56.8%	27.9%	—	4.4%	4.5%	5.2%
Rimouski	73.9%	20.1%	—	1.3%	2.9%	1.8%
La Pocatière	88.4%	11.0%	—	—	0.6%	—
St-Léonard	53.0%	19.0%	22.0%	2.5%	—	—
moyenne	67%	17%	18%	2.5%	1.3%	1.1%

13. De la lecture de ces deux tableaux, il ressort que pas moins de 60% des enseignants sont désireux de poursuivre l'enseignement catéchétique qu'ils assument présentement. Entre 20 à 30% souhaiteraient être dispensés. Une proportion relativement importante, soit de 15 à 20%, reconnaît n'avoir pas d'opinion précise sur le sujet. La variable «degré d'enseignement» a de l'importance: dans les degrés inférieurs, les enseignants sont plus nombreux à désirer poursuivre leur tâche. De même, la variable «âge» se révèle significative: les professeurs comptant le moins d'années d'expérience sont plus nombreux à choisir de ne plus faire la catéchèse. Là où existe par ailleurs une animation de qualité, le désir d'exemption est moins grand.

Sixième indice: la pratique effective de la catéchèse

14. Il n'est pas rare d'entendre dire que beaucoup de professeurs en réalité ne font pas de catéchèse, même si les horaires et les programmes prévoient deux à trois périodes d'enseignement religieux par semaine. Qu'en est-il en fait? Cinq enquêtes ont posé la question aux professeurs: «Lorsque, pour une foule de raisons, vous êtes un peu en retard dans les programmes, qu'êtes-vous porté à faire?» Voici quelle fut la répartition à travers les trois réponses suivantes:

A — porté à rattraper le temps en **écourtant** les leçons de catéchèse.
B — porté à rattraper le temps en **annulant** les leçons de catéchèse.
C — porté à **ne pas sacrifier** la catéchèse et à trouver d'autres moyens.

	A	B	C
Hull	22.4%	17.1%	58.9%
Valleyfield	27.3%	20.6%	51.0%
Rimouski	15.6%	6.6%	77.8%
St-Léonard	34.0%	18.0%	42.0%
La Pocatière	13.0%	4.0%	83.0%

Ajoutons que, dans l'enquête effectuée à la C.E.C.M., 68% des enseignants disaient consacrer entre deux à trois heures par semaine à la catéchèse; 23% déclaraient ne donner qu'une heure et moins par semaine; 3% n'étaient pas dispensés et avouaient ne donner aucun enseignement religieux alors que normalement ils étaient tenus de le faire. Ce dernier pourcentage était de 4.4% à Valleyfield, 7.4% dans la ville de Rimouski et 1.3% dans la partie rurale de ce diocèse.

15. On peut déduire qu'environ 60% des enseignants sont fidèles à assurer l'enseignement catéchétique même sous la pression de leurs autres tâches pédagogiques. Environ 40% semblent portés à réduire le temps consacré à la catéchèse ou à annuler tout simplement cet enseignement lorsque, pour une raison ou pour une autre, un changement doit être introduit à l'horaire. Ceux qui ne font pas du tout de catéchèse demeurent très peu nombreux. Ici encore, les enquêtes notent que les variables d'âge et de milieu se révèlent significatives.

Septième indice: catéchèse et convictions personnelles des enseignants

16. La catéchèse est-elle compatible avec les convictions religieuses des professeurs appelés à dispenser cet enseignement? Sept enquêtes ont invité les maîtres à exprimer leur réaction vis-à-vis le jugement de valeur

suivant: **La catéchèse s'oppose à mes convictions personnelles.** Voici comment les professeurs ont manifesté leur accord ou désaccord avec cette proposition.

	totalement en désaccord	partiellement en désaccord	partiellement d'accord	totalement d'accord
Québec	81.1%	11.2%	4.2%	1.2%
Hull	49.6%	16.8%	10.4%	4.8%
Sherbrooke	67.8%	16.2%	11.3%	2.6%
Valleyfield	58.8%	17.8%	19.8%	4.0%
Rimouski	72.9%	13.9%	12.7%	0.5%
La Pocatière	74.7%	16.6%	6.0%	1.7%
St-Léonard	41.6%	19.6%	34.6%	4.2%

17. Ces chiffres montrent que l'enseignement de la catéchèse semble s'accorder aux convictions de la grande majorité des enseignants dans les zones rurales et semi-urbaines. L'enquête de Québec le notait déjà en 1968: «En-dehors des milieux urbains, la catéchèse jouit d'une adhésion presque complète» (2). Par contre, dans les villes moyennes et la zone métropolitaine, une proportion importante de maîtres éprouvent soit une distance (entre 10 et 20%), soit un désaccord partiel (entre 10 à 35%) avec la catéchèse.

Huitième indice: l'appartenance religieuse des enseignants

18. L'enquête réalisée à la C.E.C.M. posait directement la question: «Vous considérez-vous comme ayant la foi?» Les réponses furent les suivantes: 86.2% déclarèrent avoir la foi, 12% refusèrent de prendre position et 2% s'affirmèrent non-croyants. En mai 1971, à la même question, les enseignants de LaSalle et de Verdun répondaient ainsi: 82.3% se considéraient comme ayant la foi, 4.2% déclaraient ne pas savoir, 2.5% se disaient non-croyants et 11.2% ne donnaient aucune réponse. Les autres enquêtes ont tenté de cerner l'appartenance religieuse des enseignants en leur demandant de dire leur accord ou leur désaccord avec la proposition suivante: **Je m'identifie aux croyants et je veux faire vivre l'expérience chrétienne.** Voici les résultats obtenus.

	totalement d'accord	partiellement d'accord	partiellement en désaccord	totalement en désaccord
Québec	74.9%	21.1%	1.7%	1.0%
Hull	63.7%	21.4%	4.0%	1.6%
Sherbrooke	64.0%	27.0%	3.5%	1.9%
Valleyfield	58.4%	28.8%	7.5%	3.6%
Rimouski	75.3%	20.3%	2.7%	1.0%
St-Léonard	44.0%	42.0%	9.0%	—
La Pocatière	80.8%	18.0%	0.6%	0.6%

19. La plupart des enquêtes apportent également des informations sur la pratique religieuse des enseignants. Nous avons déjà souligné dans le premier fascicule de cette étude que la pratique culturelle n'est qu'un indice d'une pratique chrétienne qui déborde la seule fidélité aux offices religieux dominicaux, mais c'est un indice qui n'est pas dépourvu de signification. Voici comment se répartissent les professeurs eux-mêmes à travers les quatre catégories suivantes:

A — catholiques pratiquants réguliers,
B — croyants avec pratique irrégulière ou occasionnelle,
C — chrétiens sans référence à une pratique,
D — incroyants.

	A	B	C	D
Montréal	67.7%	27.0%	3.0%	2.3%
Sherbrooke	69.0%	18.0%	12.0%	0.5%
Rimouski	91.1%	- 8.6%-		0.2%
Valleyfield	74.0%	-24.4%-		0.8%
La Pocatière	95.7%	4.2%	—	—

20. Il faut voir ces dernières données dans le contexte plus global de l'évolution socio-religieuse du Québec. En effet, les enseignants n'échappent pas aux courants qui traversent aujourd'hui les communautés croyantes. Dans les difficultés et les tensions qu'ils ressentent dans leur action catéchétique, on retrouve les difficultés et les tensions qui affectent toute l'Église. Comme l'a diagnostiqué le rapport Dumont, la communauté chrétienne du Québec connaît un éclatement profond (3).

21. Les enseignants appelés à donner la catéchèse se trouvent, un peu comme les prêtres et les autres permanents de l'Église, plongés au cœur de la division, écartelés entre les diverses tendances, atteints eux-mêmes par la confusion des idées et le pluralisme des comportements. Depuis le renouveau catéchétique, ils sont appelés à parler «une nouvelle langue» qu'ils possèdent mal et qui demeure pas mal incomprise et méconnue. Pour un bon nombre d'enseignants, c'est «comme si on leur avait mis sur le dos la responsabilité double et contradictoire de perpétuer la religion d'hier et de faire la morale d'aujourd'hui. Certains vont jusqu'à parler de l'hypocrisie de notre société qui, immorale dans la vie privée et la vie publique, confie encore à quelques spécialistes le soin d'enseigner les bons principes» (4). Il ne faut pas dès lors s'étonner de constater un tiraillement évident chez plusieurs maîtres: ils se sentent coincés entre le programme à enseigner et l'encadrement socio-culturel, entre le devoir de dire la Parole et les capacités d'écoute du milieu. Pour un certain nombre, s'ajoute la difficulté supplémentaire d'annoncer une vérité devenue, sous plusieurs de ses aspects, moins familière, estompée, difficile à croire et à vivre.

Profil d'ensemble

22. A la lumière de ces quelques indices tirés des enquêtes et sondages, on peut se faire une idée assez juste de la situation des enseignants à l'élémentaire face aux objectifs de l'éducation religieuse. Un certain profil d'ensemble se dégage, comportant trois traits majeurs.

- Il existe un bloc homogène de croyants sincères, pratiquants, à l'aise dans leur foi, désireux de faire vivre l'expérience chrétienne, intéressés à la catéchèse scolaire, soucieux de donner un enseignement religieux de qualité. Ce bloc peut représenter environ 60% du corps professoral actuel.

- La présence de ce bloc homogène confert à la situation un caractère plutôt positif, voire relativement sain. Près de 70% se disent prêts à poursuivre l'enseignement catéchétique, si bien que la perspective d'un changement brusque ou d'une pénurie subite paraît plutôt éloignée.

• Mais il est tout aussi évident qu'une érosion est en cours. Le bloc homogène initial s'effrite sous l'effet de deux courants principaux que soulignent les enquêtes. Il y a tout d'abord l'avènement des nouveaux professeurs, qui sont mieux qualifiés au plan académique, mais peu préparés pour l'enseignement religieux et souvent mal situés au plan de leur option religieuse. Notons cependant que ce facteur, qui fut important jusque vers 1970, joue beaucoup moins ces années-ci en raison du très faible pourcentage de nouveaux arrivants parmi les professeurs (5). Il y a surtout l'influence du milieu urbain et le dynamisme même de la civilisation séculière qui provoquent, chez les enseignants comme dans l'ensemble de la population, une mutation culturelle et religieuse majeure. En conséquence, il existe désormais un deuxième bloc pluraliste qui représente environ 30 à 40% de l'effectif global des enseignants à l'élémentaire. En certains milieux très urbanisés et cosmopolites, ce bloc est déjà parfois majoritaire.

Ces premières données ne sont pas de nature à susciter un sentiment de pleine assurance face à l'avenir de l'éducation religieuse à l'école élémentaire. Mais elles ne justifient pas davantage un sentiment de panique ou l'impression d'une situation déjà irrémédiablement compromise et proche de l'impasse.

2. le statut de l'enseignant de la religion à l'élémentaire

23. La valeur d'un enseignement dépend de multiples facteurs, mais elle tient pour une bonne part au statut et à la compétence du professeur qui l'assume. Dans ce chapitre, il sera question du statut du professeur de religion à l'élémentaire, c'est-à-dire de sa situation face aux fonctions qu'il doit remplir et aux attentes auxquelles il doit répondre. On sait qu'au niveau élémentaire c'est habituellement le titulaire de la classe qui dispense l'enseignement religieux. Cette situation engendre deux sortes de malaise. Il y a tout d'abord le malaise des professeurs peu ou pas préparés, peu ou pas croyants, qui se sentent contraints d'enseigner la religion en dépit de leur impréparation, de leur recherche personnelle au plan de la foi ou de leurs convictions évanescentes. Il y a aussi l'embarras qu'éprouvent d'autres professeurs devant les exigences inhérentes à l'enseignement religieux catéchétique: la catéchèse, disent-ils, est exigeante et difficile; il faudrait confier cet enseignement à des spécialistes. Examinons de plus près ces deux malaises.

I. Le sentiment de contrainte

24. Aucun règlement ne stipule qu'un titulaire à l'élémentaire doive nécessairement dispenser l'enseignement religieux. Mais comme cet enseignement fait partie des matières de base, il entre normalement dans la définition de tâche de tout responsable de classe. Aucun règlement non plus ne prévoit explicitement qu'un professeur puisse être déchargé de la tâche d'enseignement religieux. Et cette absence de règlement a été parfois interprétée comme une confirmation de la pratique habituelle voulant que le titulaire assume l'enseignement religieux. C'est dans ce contexte que naît une impression de contrainte.

25. Plusieurs facteurs viennent accroître la pression ressentie par un certain nombre de maîtres. Il y a tout d'abord le milieu social qui peut rendre onéreuse une démarche en vue d'être libéré de la tâche de l'enseignement religieux. L'organisation scolaire exerce également une influence importante: la direction est parfois peu réceptive à l'idée qu'un professeur puisse être dispensé de cet enseignement car il s'ensuit des problèmes d'organisation, comme l'échange de cours entre professeurs ou éventuellement le remplacement de certains professeurs. Il existe aussi d'autres motifs plus personnels qui font hésiter les maîtres à demander d'être relevés de l'enseignement religieux: peur d'être victime de discrimination au moment de l'engagement ou du ré-engagement, réticence à entrer dans un système de rotation avec d'autres classes, crainte de perdre un moment de contact privilégié avec les élèves.

26. Ce sentiment de contrainte est-il répandu? Deux indices permettent d'affirmer qu'il affecte environ le tiers des enseignants à l'élémentaire. Les enquêtes révèlent tout d'abord qu'il y a un petit nombre de professeurs exemptés. En effet, même s'il n'existe pas de règlement à cet effet, des directeurs d'école, conscients du problème qui se pose, acceptent de répartir les tâches d'enseignement de manière à respecter la volonté des enseignants qui ne veulent pas ou ne peuvent pas donner l'enseignement religieux. On a noté les pourcentages d'exemption suivants: 3.2% à Québec, 6.1% à Montréal (C.E.C.M.), 1.2% à Hull, 5.2% à Valleyfield, 4.7% à Rimouski, 0% à La Pocatière, 4% à Saint-Léonard. Ce sont toutefois les statistiques concernant le désir de ne pas poursuivre l'enseignement de la catéchèse qui sont ici les plus éclairantes. Il ressort de l'ensemble des enquêtes citées précédemment qu'environ 20% des enseignants désireraient être exemptés et qu'environ 15% se montrent indécis. Des minisondages réalisés au cours des deux dernières années dans neuf commissions scolaires locales viennent confirmer cet ordre de grandeur (6).

	maîtres désireux de continuer à donner l'enseignement religieux	maîtres non désireux de continuer
C.S. La Neigette (Rimouski rural)	74.3%	13.2%
C.S. La Neigette (Rimouski ville)	56.7%	30.4%
C.S. La Tourelle (Ste-Anne-des-Monts)	78.0%	14.0%
C.S. Rocher Percé	89.0%	11.0%
C.S. Gatineau	66.0%	34.0%
C.S. Amos	79.5%	21.5%
C.S. Haute Gatineau	88.1%	7.5%
C.S. Pierre Neveu (Mont-Laurier)	75.0%	20.8%
C.S. Laurentides	60.2%	30.1%

L'expérience du «volontariat»

27. C'est d'un effort pour trouver remède à ce malaise ressenti par une proportion relativement importante de maîtres qu'est née l'expérience dite du «volontariat». Ce mot pourrait laisser croire que l'expérience visait uniquement à instaurer le libre choix des professeurs face à la tâche

catéchétique, ou encore à ne confier l'enseignement religieux qu'à ceux qui se porteraient volontaires. En réalité, l'objectif de cette expérience fut beaucoup plus vaste et le mot «volontariat» prit en fait le sens d'une recherche en vue de mettre au point diverses formules de «prise en charge collective pour un enseignement catéchétique de qualité» (7). L'expérimentation entendait s'appuyer sur deux principes indissociables: il faut assurer le respect de la conscience de l'enseignant et, en même temps, il faut assurer aux enfants un enseignement religieux de qualité. C'est pourquoi, tout en introduisant le libre choix des enseignants vis-à-vis l'enseignement religieux, l'expérience a mis de l'avant diverses formules de prise en charge de cet enseignement: échange de cours entre professeurs, répartition nouvelle des tâches d'enseignement au niveau de toute l'école, engagement de professeurs spécialisés et appel à des catéchistes bénévoles du milieu.

28. L'expérimentation a commencé en 1971-72, à la suite de l'approbation du projet par le Comité catholique en avril 1971. Au cours de la première année, six zones firent l'essai de cette nouvelle formule d'organisation de l'enseignement religieux: Hull, Valleyfield, Saint-Léonard, Laprairie, Ste-Foy et quelques écoles de la C.E.C.M. à Montréal. En 1972-73, l'expérience fut étendue à dix autres régions: Outremont, Sorel, Gatineau, Rimouski, Ste-Anne-des-Monts, Mont-Laurier, Amos, Baie-Comeau, Ste-Thérèse et Gaspé. Quoique limitée à deux ans, l'expérimentation apporte déjà des indications éclairantes.

29. La mise en œuvre d'une possibilité de choix pour les enseignants devient l'occasion d'un réveil et d'un regard lucide sur la situation réelle de l'éducation chrétienne dans le milieu. C'est le moment pour les parents, les cadres scolaires, les enseignants et les pasteurs, de faire la vérité sur une dimension de l'éducation qui est trop souvent prise pour acquise ou sur laquelle on n'ose pas lever le voile. L'introduction d'une liberté de choix entraîne une relance de l'animation devenue parfois routinière.

30. L'expérimentation a montré que l'idée de «volontariat», au départ, fait peur à un peu tout le monde. Les administrateurs scolaires craignent un bouleversement majeur dans l'organisation de l'école. Des parents et des pasteurs envisagent avec stupeur l'hypothèse d'un débrayage massif des enseignants. Même ces derniers se montrent parfois réticents: en raison du surplus actuel d'enseignants, ils craignent une discrimination possible et pas plus de 10% se disent prêts à accepter les formules de remplacement ou de rotation rendues nécessaires à la suite de l'introduction du libre choix face à l'enseignement religieux.

31. En règle générale, dans l'ensemble des zones soumises à l'expérimentation, entre 70% à 90% des enseignants se sont révélés disponibles et «volontaires» pour l'enseignement religieux. Notons que ces chiffres sont plus forts que ceux obtenus lors des enquêtes où la question du choix demeurait théorique. Cela indique que, placés devant la possibilité concrète de faire ce choix, les maîtres sont plus portés à choisir effectivement d'enseigner la catéchèse que ne le révèlent les enquêtes préalables.

Introduction d'une clause d'exemption

32. L'expérience dite du «volontariat» a suffisamment révélé la dimension et les enjeux du problème de la contrainte ressentie par les enseignants de l'élémentaire face à l'enseignement religieux pour que l'on envisage aujourd'hui avec sérénité une prise de position à ce sujet et que soit introduite, dans les règlements du Comité catholique, une clause permettant aux enseignants d'être relevés de la tâche de l'enseignement religieux lorsqu'ils en font la demande. La clause d'exemption aura pour effet d'assurer le respect de la liberté de conscience du professeur et aussi le respect du droit des enfants à recevoir un enseignement religieux de bonne qualité. Pour concilier ces deux droits, l'école sera tenue de s'imposer à elle-même un double devoir: celui de respecter la décision des enseignants qui se déclarent incapables, pour une raison ou pour une autre, de dispenser cet enseignement, et celui d'offrir un cours d'enseignement religieux authentique. Négativement, la clause d'exemption vise à assurer qu'aucun professeur ne sera appelé contre son gré à donner l'enseignement religieux. Positivement, elle aura pour effet d'entourer cet enseignement d'un climat de liberté et de responsabilité pleinement acceptées.

33. Cette clause d'exemption est souhaitée et attendue. En 1971, une table de travail rassemblant une douzaine de responsables en éducation chrétienne proposait explicitement d'introduire dans les règlements du Comité catholique une disposition assurant la liberté de choix des maîtres. En décembre 1972, le rapport Dumont revenait sur cette question et précisait qu'il s'agissait d'une «condition de base» pour garantir «le respect des consciences individuelles et un enseignement religieux de qualité» (8). Dans les audiences publiques du Comité catholique, cette suggestion a également été fréquemment mentionnée. En plus de ces demandes, deux motifs principaux incitent le Comité catholique à faire une affirmation claire du droit de l'enseignant à être relevé de l'enseignement religieux.

Un espace de liberté

34. L'enseignement religieux appelle un espace de liberté indispensable, pour le maître comme pour l'étudiant. «On n'annonce pas la Bonne Nouvelle de la libération en Jésus-Christ dans un climat de contrainte», notait le rapport de la Table de travail de 1971 (9). C'est une exigence qui découle de la nature même de l'enseignement religieux qui demande un investissement personnel du maître face au contenu proposé et aux objectifs poursuivis. Certes, on a parfois tendance à exagérer le degré d'engagement requis de la part du maître dans l'enseignement catéchétique, comme si les enseignants devaient tous au départ être des chrétiens zélés et militants. A vouloir être trop puriste, on pourrait décourager toutes les bonnes volontés. De même, il est évident que la liberté du professeur ne joue pas à vide; il s'agit bien d'une «liberté en situation», qui doit tenir compte du contexte scolaire et des engagements de l'école face au milieu

et surtout face aux étudiants qui ont droit à une éducation religieuse. Mais il demeure qu'aujourd'hui, tant dans la société civile que dans la communauté ecclésiale, le respect des cheminements et des choix personnels face à la religion constitue un principe fondamental, qui touche aux droits de l'homme.

Reconnaissance du pluralisme

35 En plusieurs endroits, la pratique actuelle équivaut à ignorer le pluralisme chez les enseignants. Cela entraîne une dépréciation de l'enseignement religieux et la multiplication des situations fausses et des attitudes agressives ou hypocrites. Là où le pluralisme n'est pas reconnu, la frustration et l'intransigeance ne manquent pas d'apparaître. Déjà, certaines réactions agressives contre l'état de fait actuel manifestent l'urgence d'introduire une formule permettant aux enseignants d'être déchargés de l'enseignement religieux lorsqu'ils en font la demande.

Signification de la clause d'exemption

36 Le mot exemption renvoie à une règle générale, en l'occurence à la pratique habituelle selon laquelle le professeur titulaire est chargé du cours d'enseignement religieux. Il n'y a pas lieu d'infirmer cette pratique traditionnelle qui demeure pleinement justifiée si l'on se place dans les perspectives nouvelles de l'enseignement intégré et du caractère organique de l'activité éducative. L'expérience du «volontariat» a d'ailleurs démontré la réticence des enseignants à délaisser leur rôle de professeur titulaire. La réflexion éducative et la pratique pédagogique incitent donc à favoriser la politique de l'exemption de préférence à une politique de pur libre choix, qui demeurerait largement théorique et discutable au plan pédagogique. Il faut toutefois veiller à rendre la clause d'exemption vraiment applicable et administrable. C'est pourquoi l'exemption ne saurait être accordée à n'importe quel moment de l'année scolaire. Le professeur souhaitant être exempté devra présenter sa demande au moment de son engagement ou de son réengagement, afin de donner aux autorités de l'école le temps d'organiser les cours et de répartir le personnel de manière à assurer le droit des enfants à un enseignement religieux de qualité tout en respectant le choix des enseignants.

Conséquences de l'exemption

37. Il n'y a pas à craindre de désengagement massif des professeurs. Les enquêtes et l'expérience du «volontariat» ont montré que la démobilisation appréhendée n'est pas fondée. D'ailleurs, même si l'exemption paraissait menaçante pour certains milieux, c'est bien en vain qu'on chercherait à y retarder l'échéance d'une prise de conscience de la situation réelle face à l'éducation chrétienne. Mieux vaut faire la vérité dès maintenant plutôt que de laisser pourrir une situation où les maîtres préfèrent parfois taire leurs difficultés pour ne pas «créer de problèmes»

mais où, dans le secret, ils procèdent à la réduction et à l'escamotage du cours d'enseignement religieux. En raison du poids des contraintes structurelles de l'école et des hésitations du milieu, il faut moins craindre un débrayage généralisé que la non-application de la clause d'exemption. Si exigeante qu'elle soit au plan de la vérité des attitudes et de la qualité de vie pédagogique de l'école, la clause d'exemption ne doit pas demeurer lettre morte.

II. Les exigences de l'enseignement catéchétique

38. Les exigences inhérentes au programme catéchétique sont une autre source de difficultés pour les enseignants de l'élémentaire. Exigences doctrinales: le maître doit posséder de bonnes connaissances théologiques. Exigences personnelles: la catéchèse requiert un engagement sincère de l'éducateur. Exigences communautaires: le programme catéchétique suppose des liens avec la communauté paroissiale et l'animation pastorale. Ce sont des exigences «fatigantes» auxquelles un certain nombre de maîtres ne se sentent pas capables de répondre. Certes, la clause d'exemption pourra se révéler libératrice dans plusieurs cas, mais on suggère aussi d'autres solutions qu'il importe d'examiner.

Faut-il des spécialistes en religion?

39. Il y a tout d'abord la solution qui consiste à confier l'enseignement religieux à des spécialistes, comme c'est parfois le cas à l'élémentaire pour l'éducation musicale, pour l'éducation physique et pour la langue seconde. C'est une formule souvent mise de l'avant par les parents et, plus fréquemment encore, par les enseignants. Bien qu'elle soit indiquée en certains cas, cette formule ne saurait être proposée comme modèle universel et idéal. D'une part, ni la réflexion éducative, ni la pratique pédagogique, ni la conception de la formation des maîtres pour l'élémentaire ne préconisent une spécialisation généralisée à l'élémentaire. On parle plutôt de l'intégration des disciplines, d'enseignement intégré et non morcelé, de formation d'éducateurs capables de prendre en charge le développement organique de l'enfant. D'autre part, l'argument éducatif sous-jacent à la présente étude invite à ne pas faire de l'enseignement religieux un domaine réservé ou spécial, même s'il est clair qu'il comporte des exigences particulières. Nous croyons qu'il est désirable que le professeur titulaire à l'élémentaire prenne en charge l'enseignement religieux, tout en reconnaissant non seulement le droit à l'exemption mais aussi la nécessité en certains endroits de recourir effectivement à des spécialistes en enseignement religieux.

Un deuxième programme d'enseignement religieux?

40. Comme autre solution au problème des lourdes exigences de l'enseignement catéchétique, il est quelquefois proposé de créer un deuxième programme d'enseignement religieux axé sur l'éveil aux valeurs spirituelles et religieuses. Mal à l'aise par rapport au programme catéchétique, certains maîtres, affirme-t-on, accepteraient volontiers de donner un enseignement religieux moins exigeant au plan des convictions personnelles. Nous avons évalué l'intérêt de cette proposition dans le deuxième fascicule de cette étude (10). Nous devons répéter ici que ce serait mal poser la question que de le faire à partir des maîtres. Un tel programme ne pourrait se concevoir et se légitimer qu'en fonction des besoins et des attentes des étudiants.

Les motifs de démission

41. Il est éclairant de retourner aux raisons qui incitent environ 30% des enseignants à souhaiter ne plus faire la catéchèse. On s'aperçoit alors que les difficultés inhérentes au programme catéchétique ne sont pas les plus importantes.

	Valleyfield	Rimouski	La Pocatière
• difficultés de la matière (contenu et méthodologie)	22.2%	16.0%	6.6%
• parce que je suis incroyant	1.3%	2.5%	2.0%
• parce que je ne suis pas d'accord avec le contenu des manuels	14.3%	16.0%	1.3%
• parce que mes convictions religieuses sont faibles	21.6%	11.1%	3.3%
• parce que je trouve que l'éducation religieuse se fait par le témoignage de la vie et non par des leçons	46.5%	37.0%	—
• parce que je suis en recherche au niveau de la foi	18%	3.7%	3.3%
• parce que les enfants ne sont pas intéressés	13.7%	6.2%	1.6%
• sans raison particulière	12.4%	7.2%	1.0%

42. Parmi les motifs allégués pour expliquer le désir de ne plus enseigner la catéchèse, prédomine nettement l'idée suivant laquelle l'éducation religieuse «ne s'enseigne pas» mais se communique par le témoignage de la vie. Suivent, avec une égale importance, les convictions chancelantes, les difficultés du programme et le fait d'être «en recherche» au plan de la foi. Les causes d'abandon sont donc diverses et il n'existe probablement pas de panacée susceptible de guérir tous les malaises. En réponse à la première raison mentionnée par les maîtres, il est certain qu'un travail s'impose pour préciser dans l'esprit des enseignants quels sont les objectifs de l'enseignement religieux dans le cadre scolaire. Il importe de leur faire saisir le sens et la pertinence éducative d'un enseignement qui se veut attentif aux questions de l'enfant et soucieux de lui faire découvrir un univers riche d'expérience et de signification. Un travail préliminaire de réflexion sur les finalités de l'éducation et celles de l'éducation religieuse en particulier semble indispensable. Parce que les objectifs demeurent trop souvent nébuleux, les maîtres ressentent un sentiment démobilisant face à leur tâche quotidienne.

43. Soulignons enfin un point important, en relation avec le nombre grandissant de maîtres qui se déclarent en recherche au plan religieux. On ne peut exiger que tous les maîtres de l'élémentaire soient des théologiens avertis et donnent un témoignage chrétien irréprochable. Les maîtres sont «de chez nous», ils sont à l'image des chrétiens de ce pays. Ce qu'on est en droit d'exiger d'eux, ce sont les qualités indispensables à une éducation religieuse valable. Autant il faut repousser l'attitude du maître qui se voudrait froidement objectif et désengagé, autant il faut éviter que le maître propose la religion à travers le seul prisme de sa personne. Si le professeur prend trop de place, l'élève sera amené à croire ou ne pas croire selon qu'il aime ou n'aime pas son professeur; ce qui dans les deux cas serait dommageable. Le rôle de l'éducateur consiste à introduire le jeune, comme de l'intérieur, dans l'univers religieux de sa famille, des chrétiens d'ici, de son Église. C'est avant tout le témoignage des chrétiens et des croyants d'ici et d'ailleurs que le maître doit présenter et s'efforcer de faire «comprendre» et «pénétrer».

3. la formation initiale et permanente des maîtres

44. La compétence des maîtres en pédagogie religieuse constitue, il va sans dire, un élément majeur et déterminant pour la qualité de l'enseignement religieux. Or il n'est pas rare d'entendre des doutes et des inquiétudes exprimés concernant la préparation et les connaissances des enseignants en matière religieuse. Ces doutes sont-ils fondés? Les maîtres à l'élémentaire sont-ils suffisamment qualifiés pour assumer l'enseignement religieux? Pour juger de la compétence des enseignants sur ce point, il faut, dans un premier temps, vérifier le type de formation que les futurs maîtres reçoivent présentement. Les programmes actuels des centres de formation habilitent-ils les étudiants-maîtres à prendre en charge l'enseignement religieux? Existe-t-il des critères de formation en ce domaine? Par la suite, dans un deuxième temps, il faudra procéder à l'inventaire des moyens de perfectionnement et de ressourcement offerts aux enseignants en exercice.

I. La formation initiale

Les centres de formation

45. La formation des maîtres se trouve aujourd'hui concentrée dans 11 centres universitaires et une institution indépendante. Cette situation est le résultat d'une évolution de dix ans, qui a conduit du régime des écoles normales — on en comptait 114 en 1961 — à celui d'une formation académique et professionnelle intégrée au niveau universitaire. La carte de la formation des maîtres au Québec se lit aujourd'hui comme suit.

A Rimouski:	l'Université du Québec
A Chicoutimi:	l'Université du Québec
A Québec:	l'Université Laval
A Trois-Rivières:	l'Université du Québec
A Sherbrooke:	l'Université de Sherbrooke
A Montréal:	l'Université de Montréal
	l'Université du Québec
	l'Université McGill
A Lennoxville:	l'Université Bishop's
A Hull:	la Direction des études de l'Université du Québec
A Rouyn:	les Services universitaires du Nord-Ouest québécois
A Cap-Rouge:	le campus de Ste-Foy (institution privée reliée à l'Université Laval)

46. Il y avait en 1971-72 un total de 7183 étudiants-maîtres inscrits dans les dix-huit institutions de formation alors existantes (11). De ce nombre, 3188 devaient terminer leurs études en 1972 et environ le tiers se destinait au niveau élémentaire. C'est donc dire que parmi les quelque 30,000 enseignants (12) que comptait le niveau élémentaire en 1972-73, il pouvait y avoir près d'un millier de nouveaux diplômés. Le roulement annuel de personnel dû à l'arrivée de nouveaux enseignants demeure donc minime.

Les programmes de formation

47. Quel type de formation donne-t-on à ces nouveaux maîtres? On sait que le règlement no 4 du ministre de l'Éducation relatif à la formation des maîtres prévoit deux étapes dans la préparation des candidats à l'enseignement: une période de formation universitaire qui dure trois ans (90 crédits au total) et qui conduit à une autorisation d'enseigner; puis une période de pratique de l'enseignement, dite période de probation, qui dure deux ans et qui mène à l'obtention du brevet permanent. A l'intérieur de ce cadre général, voyons maintenant quel est le contenu du programme de formation du candidat qui se destine à l'enseignement élémentaire. Il existe évidemment des variantes d'une université à une autre, mais, en règle générale, on retrouve à peu près partout le même profil de formation. Voici les catégories et titres de cours qui reviennent dans la plupart des programmes.

- Un bloc de cours sur **l'éducation** (environ 12 crédits):

courants pédagogiques et théories éducatives
sociologie de l'éducation
organisation scolaire au Québec
méthodes de recherche en éducation

- Un bloc de cours sur la **psychologie** (9 crédits):

psychologie du développement
psychologie scientifique et expérimentale
psychologie et pédagogie de la créativité

- Un bloc de cours sur la **didactique** (30 crédits):

didactique du français — 6 crédits
didactique des mathématiques — 6 crédits
didactique en sciences de la nature — 3 crédits
didactique en arts plastiques — 3 crédits
didactique en éducation musicale — 3 crédits
stage d'observation, de participation et d'enseignement — 9 crédits

• Une série de **cours divers** (20 à 30 crédits):
techniques d'animation
techniques audiovisuelles
enseignement programmé
sémantique de la langue française
problèmes de lecture et d'orthographe
théorie mathématique

• Un groupe de 3 à 6 **cours laissés au choix** de l'étudiant-maître.

La préparation en vue de l'enseignement religieux

48. Qu'en est-il de la formation des enseignants en vue de l'enseignement religieux? Il n'en est pas fait mention dans la liste qu'on vient de lire parce que la situation varie considérablement d'une université à une autre. Il vaut la peine de faire ici un panoramique rapide qui reflète la situation en 1972-73.

— A Chicoutimi (UQAC). Deux cours de didactique de l'enseignement religieux, soit 90 heures, sont obligatoires pour tous les étudiants-maîtres inscrits au module de l'élémentaire.

— A Rimouski (UQAR). Un cours intitulé «apprentissage de la foi» et centré sur les relations humaines, est obligatoire pour tous. Le cours de didactique de la catéchèse est optionnel: aucun étudiant n'y était inscrit en 1972-73.

— A Québec (Laval). Tous les programmes de baccalauréat en éducation comportent une mineure (30 crédits) dans une des disciplines enseignées à l'élémentaire. Ceux qui s'inscrivent pour la mineure en catéchèse reçoivent donc 450 heures de formation en pédagogie religieuse; on en comptait 55 en 1972-73. Les autres étudiants-maîtres aux sciences de l'éducation ne reçoivent aucune préparation à l'enseignement religieux.

— A l'Université de Sherbrooke. Chaque étudiant-maître est appelé à choisir deux concentrations (21 crédits) parmi les trois matières principales à l'élémentaire: français, mathématiques et religion, et en plus deux concentrations «mineures» de 3 crédits en deux autres matières. En 1972-73, sur 210 étudiants-maîtres, 85 avaient choisi la majeure en catéchèse, 55 la mineure; les 70 autres ne recevaient aucune formation en pédagogie religieuse.

— A Trois-Rivières (UQAT). Un cours de didactique de la catéchèse est obligatoire pour tous (45 heures).

— A Hull (DEUOQ) et Rouyn (DEUOQ). Même situation qu'à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

— A l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Aucun cours de didactique de l'enseignement religieux n'est incrit au programme du module de l'élémentaire. Il existe une possibilité théorique qu'un étudiant-maître choisisse un cours de sciences religieuses parmi les trois cours laissés à son choix.

— A l'Université de Montréal. La faculté des sciences de l'éducation n'offre aucun cours de didactique de l'enseignement religieux. Un cours intitulé «l'univers religieux de l'enfant» est inscrit au programme mais n'est pas donné. La faculté de théologie offre un certificat d'études catéchétiques (30 crédits) et un professeur peut prendre l'un ou l'autre cours sans nécessairement poursuivre tout le certificat.

— A l'Université McGill. Aucun cours relatif à l'éducation religieuse n'est obligatoire pour les étudiants-maîtres inscrits au programme du baccalauréat en éducation. Le *Department of Catholic Studies* offre des cours à ceux qui le désirent en philosophie et en théologie catholique.

49. Il faut bien comprendre que tous ces centres universitaires se donnent comme premier objectif la formation académique et professionnelle des futurs maîtres. Aucun ne vise explicitement à assurer ce qu'il est convenu d'appeler «la formation chrétienne des maîtres» comme ce pouvait être le cas dans certaines écoles normales autrefois. Aucun programme ne comprend des cours ayant pour but de procurer à tous les futurs maîtres à l'élémentaire un approfondissement doctrinal du christianisme, comme le prévoyaient les anciens programmes du brevet A et B. Il reste, dans quatre centres universitaires, un cours commun et obligatoire de didactique de l'enseignement religieux. Ailleurs, tout demeure facultatif ou sujet à option. Notons cependant qu'à certains endroits, notamment à Sherbrooke et à Québec, le choix d'une concentration ou d'une «mineure» en catéchèse signifie un nombre considérable d'heures (300 et 450 respectivement) consacrées au contenu, à la méthodologie et à la pratique de l'enseignement catéchetique. Il y a même lieu de se demander si on ne vise pas alors à former des spécialistes pour le niveau élémentaire.

Une situation inadéquate et équivoque

50. Ce relevé de la situation fait entrevoir qu'en plusieurs endroits la formation des futurs maîtres de l'élémentaire en ce qui touche l'éducation religieuse est inadéquate. Comment cette formation peut-elle ignorer le fait que la plupart des étudiants-maîtres seront engagés dans les écoles confessionnelles et appelés à dispenser l'enseignement religieux? De plus en plus de parents, d'administrateurs et de cadres scolaires dénoncent la situation qui prévaut en plus d'un centre universitaire, situation qui compromet, à la source, le recrutement de professeurs aptes à œuvrer dans des écoles relevant de commissions scolaires qui, aux termes mêmes des récentes lois 27 et 71, ont été «établies pour catholiques» (13). S'il est vrai que l'éducation religieuse fait véritablement partie intégrante d'un

projet éducatif ouvert, il est certain qu'un redressement s'impose dans plusieurs programmes de formation. Il faut en effet reconnaître que, présentement, certaines exigences minimales touchant la sensibilisation des étudiants-maîtres à la dimension religieuse en éducation ne sont pas respectées. Il en résulte des équivoques et des difficultés déplorables pour les étudiants-maîtres eux-mêmes dès qu'ils sortent de l'université, comme aussi pour les administrateurs scolaires, les étudiants et les parents. Il est trop clair que le système éducatif québécois inclut la dimension religieuse pour que les centres de formation n'en tiennent pas compte. On se croirait à tort libéral et ouvert si l'on refusait de reconnaître ce «plan de l'être» comme une partie de l'action éducative. Et il serait simpliste et irresponsable de régler le problème en disant: «Les futurs maîtres n'auront qu'à demander d'être dispensé de l'enseignement religieux.»

Deux postulats essentiels

51. Dans la recherche de solutions à apporter à cette situation, il ne faut pas perdre de vue le contexte d'ensemble de la formation des maîtres. Le premier postulat est le suivant: **la formation universitaire des étudiants-maîtres doit tenir compte des besoins du milieu scolaire, mais elle ne peut se modeler en tous points sur les seules requêtes du marché du travail.** Il existe en effet d'autres requêtes auxquelles un centre de formation doit satisfaire comme, par exemple, les standards académiques et les exigences d'une pédagogie de créativité adaptée à des étudiants de premier cycle universitaire. Il est certain qu'il faut assurer à l'université, aux étudiants-maîtres et aux professeurs une marge de liberté et de recherche. Ce n'est pas en emprisonnant les futurs maîtres dans des programmes rigides et définitivement scellés que les universités pourront produire les éducateurs responsables et inventifs que le milieu scolaire attend. A cet égard, certaines critiques ou certaines réclamations touchant les programmes de formation paraissent suspectes: elles semblent s'inspirer d'une conception très mécaniste et autoritaire de la formation des maîtres. Pourtant, c'est bien connu: les éducateurs une fois en exercice transmettent peu de ce qu'ils ont appris; ils ont surtout tendance à reproduire le type de formation qu'ils ont reçue. Si on veut des éducateurs authentiques, capables de suivre et de promouvoir le cheminement des jeunes, alors il faut admettre un genre de formation qui prépare autre chose que des répétiteurs programmés.

52. Le deuxième postulat est le suivant: **la formation initiale des maîtres ne peut se penser isolément; elle doit être située dans la perspective d'une formation permanente.** La première exigence qui pèse sur l'université en matière de formation des maîtres, c'est celle de former de véritables pédagogues-éducateurs, et non d'abord des spécialistes ou des érudits en telle ou telle discipline. Ceci est tout particulièrement vrai au niveau élémentaire où les professeurs demeurent des «généralistes». Il serait par conséquent plutôt vain d'attendre que l'étudiant-maître se destinant à ce niveau reçoive une formation quelque peu poussée dans toutes les disciplines qui y sont enseignées. Rien ne finit avec les trois années passées à l'université. Au contraire, on pourrait dire que tout commence

au moment de l'entrée sur le marché du travail, à condition que le maître débutant soit capable de dépasser ses positions trop personnelles et les coteries d'école pour accepter de «comprendre» l'enfant dans toutes ses dimensions et de l'aider à cheminer à tous les plans de son être. Au plan de la préparation en pédagogie religieuse, il y a certes des exigences qui doivent être remplies au moment de la formation initiale, mais il est tout aussi nécessaire de miser sur l'apport majeur des premières années d'enseignement, sur l'éclairage et l'approfondissement que procure la fréquentation des programmes et des manuels, sur les intuitions et les «leçons» qui viennent des enfants eux-mêmes. Vérité enseignée, vérité apprise. Nous soulignerons aussi plus loin le rôle primordial du travail d'animation et des programmes de recyclage et de perfectionnement, car, ne l'oublions pas, le personnel enseignant demeure aujourd'hui relativement stable et le nombre de nouveaux professeurs arrivant chaque année se trouve désormais très réduit.

Des institutions de formation chrétienne des maîtres?

53. Pour remédier à la situation actuelle, certains proposent de revenir à la formule des institutions privées de formation chrétienne des enseignants. On sait comment la mise en œuvre du règlement no 4 (14) a entraîné le regroupement des centres de formation des maîtres dans les universités, provoquant ainsi l'extinction graduelle d'une centaine d'écoles normales et d'institutions privées. En 1973-74, il n'y aura plus qu'une seule institution indépendante, soit le campus de Ste-Foy à Cap-Rouge, qui offre six programmes de baccalauréat d'enseignement au niveau secondaire. Le simple rappel de cette évolution toute récente souligne qu'il serait illusoire de songer à reconstituer un réseau de centres parallèles pour la formation chrétienne des enseignants. On peut cependant déplorer le fait que pratiquement toutes les institutions privées aient dû fermer leur porte. En effet, même au niveau des études supérieures, la diversité a du bon et les institutions privées auraient pu assurer un appoint valable à la cause éducative. En d'autres pays, la prise en charge par les universités de leur responsabilité en ce qui touche la formation des maîtres n'a pas signifié la disparition complète des instituts ou collèges voués à cette seule fin (15). Quoi qu'il en soit, il faut aujourd'hui chercher à tirer profit d'une situation qui est désormais autre.

Les solutions à apporter

54. Nous croyons qu'il convient de miser à fond sur les possibilités qu'offrent les centres universitaires de formation des maîtres. Ces possibilités sont grandes, mais elles ne s'actualiseront dans tous les endroits que si s'amorce une action conjuguée des centres de formation et des employeurs. En d'autres mots, les solutions à apporter aux difficultés actuelles passent à la fois par les centres universitaires qui forment les futurs maîtres et par les institutions qui les emploient. Il faudra que, de part et d'autre, on s'impose des exigences précises en regard de la dimension religieuse en éducation.

Exigences du côté des centres de formation

55. Il y a trois exigences fondamentales que les centres de formation devraient se faire une obligation de remplir. La première de ces exigences consiste à **tenir compte, au plan de la conception même des programmes de formation, de la dimension religieuse dans le développement de l'enfant.** Cela comporte des incidences évidentes sur les cours de théorie générale de l'apprentissage, sur les cours de psychologie et sur les laboratoires d'enseignement. De même, le cours sur l'histoire et l'organisation du système scolaire québécois doit contenir une information détaillée concernant le statut et le sens de la confessionnalité, l'esprit et la lettre des règlements du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation.

56. Comme deuxième exigence, les centres de formation doivent **inscrire au programme conduisant au baccalauréat d'enseignement à l'élémentaire le minimum d'un cours (45 heures) en pédagogie religieuse.** Un tel cours s'impose puisque l'enseignement religieux à l'élémentaire figure parmi les matières principales et que tous les programmes de formation comptent déjà un bloc de 5 à 10 cours portant sur la didactique des diverses matières enseignées à l'élémentaire (didactique du français, des mathématiques, des sciences de la nature, des arts plastiques, de l'éducation musicale, etc.). Ce cours de pédagogie religieuse devrait viser à familiariser les étudiants-maîtres avec les objectifs, l'esprit, les méthodes et le contenu du programme d'enseignement religieux.

57. Faut-il rendre ce cours de didactique de l'enseignement religieux obligatoire pour tous les étudiants-maîtres qui se destinent à l'élémentaire? Plusieurs le souhaitent, en raison du statut de l'enseignement religieux à l'élémentaire et du fait que tout professeur est susceptible d'être appelé à dispenser cet enseignement. Pour ces raisons, quatre centres universitaires ont décidé d'inscrire le cours de didactique de l'enseignement religieux parmi les cours communs du baccalauréat d'enseignement à l'élémentaire. Là où cette politique empreinte de réalisme est acceptée sans réticences, il y a lieu de la maintenir.

58. Il ne paraît pas indiqué toutefois de réclamer que ce cours en pédagogie religieuse devienne obligatoire dans tous les centres de formation. Ce serait courir le risque, en certains endroits, d'en rendre le contenu même odieux. Mieux vaut s'en tenir à une politique d'incitation à partir des exigences mêmes du marché du travail. Ce cours peut demeurer optionnel, surtout qu'il existe des formules d'option, comme celle utilisée à Sherbrooke notamment, qui présentent le double avantage de souligner l'importance relative du cours de religion à l'élémentaire tout en laissant la liberté de choix aux étudiants-maîtres. Il revient donc aux centres de formation de trouver la formule qui leur convient, compte tenu de la première exigence déjà mentionnée et d'une analyse sérieuse des besoins des commissions scolaires de leur région.

59. La troisième exigence qui pèse sur les centres de formation est de **s'informer des besoins du milieu scolaire en matière d'éducation religieuse et de faire connaître aux étudiants-maîtres les attentes ou les exigences des employeurs.** Cette information est à obtenir auprès des commissions scolaires, des comités de parents, des conseillers en éducation chrétienne, des conseillers pédagogiques en enseignement religieux, des services et organismes engagés dans l'éducation chrétienne. Il revient également au Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation de communiquer aux facultés, départements ou modules intéressés les informations pertinentes concernant l'évolution des besoins et des attentes du milieu scolaire dans le secteur de l'éducation religieuse. Citons ici les propos que tenait le président du Conseil des universités, M. Germain Gauthier, lors d'un colloque sur le thème de la formation des maîtres: «Les universités n'ont pas particulièrement l'habitude d'évaluer les besoins sociaux des divers secteurs où ils produisent des diplômés, alors qu'en formation des maîtres les universités doivent répondre à des besoins quantitatifs définis et souvent mal prévus. La responsabilité étant d'abord celle du gouvernement au plan de la prévision des besoins, l'université devra apprendre à se soucier particulièrement des besoins sociaux dans ce secteur et à accepter une présence gouvernementale plus pressante, tant pour l'accueil des effectifs étudiants que pour la structure et les priorités des programmes de formation» (16).

Exigences du côté des employeurs

60. Les employeurs ont aussi leur part de responsabilité et d'initiative à prendre en vue d'assurer une meilleure adéquation entre les programmes de formation des maîtres et les besoins du milieu scolaire. Signalons à leur endroit trois exigences. Il leur incombe tout d'abord de **faire connaître aux centres universitaires quelles sont, sous ce rapport, leurs exigences au moment de l'engagement du personnel.** On doit reconnaître que peu d'universités, jusqu'à présent, ont reçu des informations précises sur ce point. Toutefois, par suite de l'introduction de la clause autorisant les maîtres à être relevés de l'enseignement religieux, les employeurs seront désormais appelés à suivre de beaucoup plus près l'évolution des besoins en ce domaine. Ils seront dès lors mieux en mesure de faire des représentations auprès des universités de leur région et d'insister pour que l'offre corresponde mieux à la demande.

61. La seconde exigence concerne le recrutement et l'engagement des nouveaux diplômés universitaires. Pour répondre à leurs engagements face à la population, les employeurs doivent **tenir compte des besoins propres à l'éducation religieuse et à l'institution confessionnelle lorsqu'ils procèdent à l'engagement des nouveaux maîtres.** Cela signifie concrètement que les préposés à l'emploi et les comités de sélection du personnel doivent signaler aux candidats qui postulent un poste d'enseignement le caractère confessionnel de leurs institutions et les implications qui en découlent. Ils doivent aussi s'enquérir de la préparation et de la disponibilité des candidats en ce qui regarde l'enseignement religieux. Ce sont là des questions jusqu'ici rarement abordées lors des examens d'admission des

nouveaux maîtres. Mais, de nouveau, mentionnons que l'application de la règle d'exemption chez les maîtres obligera les employeurs à vérifier de beaucoup plus près la compétence des nouveaux maîtres en ce domaine de l'éducation religieuse.

62. Ajoutons une troisième exigence. En cas de manque de professeurs compétents et disponibles pour l'enseignement religieux à l'élémentaire, les commissions scolaires seront appelées à **déterminer des critères plus stricts pour l'engagement des nouveaux diplômés.** On sait déjà que le degré de préparation des étudiants-maîtres en vue de l'enseignement religieux varie d'une université à une autre. De même, les besoins en fait de professeurs aptes à dispenser cet enseignement varieront d'une région à une autre, d'une période à une autre. Dans les cas de pénurie, certaines mesures s'imposeront; par exemple: exiger comme prérequis à l'engagement un ou des cours de pédagogie religieuse, rendre obligatoire l'inscription à un cours de perfectionnement en sciences religieuses ou à un programme local de recyclage ou de perfectionnement du personnel. La réglementation du Comité catholique touchant la qualification des maîtres appelés à dispenser l'enseignement religieux établit deux critères de base: posséder une connaissance suffisante des objectifs, du contenu et de la méthodologie des programmes officiels, et être de foi catholique. Il revient aux commissions scolaires de préciser, au besoin, ces critères en fonction de la situation qui prévaut dans les universités de leur région et dans leurs écoles.

II. La formation permanente

63. On doit être bien conscient que la formation permanente des maîtres devient aujourd'hui pour le moins aussi importante que la formation initiale. Autrefois, on pouvait peut-être considérer la formation de l'enseignant pratiquement acquise dès l'obtention du diplôme. De nos jours, les parchemins jaunissent vite. Sous peine d'être rapidement déphasé, chacun doit se soumettre à un perfectionnement continu. Dans le domaine de l'enseignement religieux, ce souci d'une mise à jour constante est d'autant plus nécessaire que la situation évolue rapidement au plan des mentalités comme au plan de la réflexion doctrinale. En outre, par suite du surplus d'enseignants et du faible roulement des effectifs, la moyenne d'âge des professeurs s'élève et cela nécessite un recyclage périodique auquel personne à ce jour n'était habitué.

64. Si elle veut être intégrale et quelque peu comblante, la formation permanente ne saurait se limiter à une opération de pur rattrapage au plan des connaissances et des méthodes. Elle doit inclure dans ses objectifs non seulement le savoir et le savoir-faire, mais aussi le savoir-être et le savoir-devenir, pour des professeurs ayant déjà âge et expérience. Conçue en fonction de l'enseignement religieux, la formation permanente doit viser un quadruple approfondissement: pédagogique, doctrinal, professionnel et spirituel. Voyons de quelle manière il est possible de poursuivre ces objectifs.

1. La probation

65. La période de probation est un temps d'apprentissage particulièrement important pour le professeur qui commence à enseigner. Au cours de cette période, le nouveau diplômé assume la charge de travail de tout enseignant, mais il est suivi et guidé par un comité de probation. Ce comité se compose de trois personnes: un collègue de travail choisi par le probaniste, un deuxième professeur désigné par le conseil de l'école et enfin un membre de la direction. Ce système de probation demeure relativement récent, ce qui explique qu'en plusieurs endroits il soit encore une réalité nominale, sans réelle signification. Pourtant, dans l'enseignement comme dans toute profession, les premières années s'avèrent décisives: chacun y prend les plis et les habitudes qui marquent et durent... Le jeune professeur se voit confier toutes les dimensions de la formation de l'enfant: intellectuelle, physique, affective, sociale, morale et religieuse. La période de probation n'est pas moins importante pour le maître débutant que celle de l'internat pour le jeune médecin. En ce qui touche l'éducation religieuse, il est certain que le nouveau professeur a besoin d'une aide toute particulière pour déchiffrer les programmes, approfondir des points de doctrine. Sur ce plan, l'aide la plus efficace est celle qui provient d'un travail d'équipe entre les professeurs de l'école. Rien ne peut remplacer le soutien et l'éclairage qu'apporte à longueur de semaine ce travail en collaboration. Pour le jeune maître, c'est là un moyen incomparable. Si ce travail d'équipe n'existe pas, les animateurs et conseillers doivent veiller à assurer une présence spéciale auprès des professeurs en probation.

2. L'animation

66. L'implantation des nouveaux programmes d'enseignement religieux à compter de 1964 a suscité la mise en place progressive d'un réseau d'animateurs et de conseillers chargés d'aider les maîtres dans leur tâche. Cette expérience d'animation, qui a été maintenue pendant dix ans en dépit de nombreuses vicissitudes de type administratif, a démontré l'existence de besoins flagrants chez les enseignants. Besoin d'un ressourcement constant aux plans pédagogique et doctrinal afin de mieux saisir les objectifs, le contenu et la méthodologie des programmes. Besoin d'information concernant la répartition des programmes, les sources de documentation, les possibilités de perfectionnement, l'adaptation de l'enseignement religieux à un nouvel encadrement pédagogique comme, par exemple, le règlement no 7 ou l'école à aire ouverte. Besoin de contacts avec le monde des paroisses, avec les services gouvernementaux, professionnels et diocésains reliés à l'éducation religieuse. Besoin de lieux et de moments d'échange, comme au temps des journées pédagogiques, sur des difficultés particulières, des expériences en cours, le retentissement de l'enseignement religieux dans la vie de l'école. La structure d'animation vise à répondre à ces divers besoins. Laissés à eux-mêmes, bien des professeurs se découragent: ils ont l'impression que leur effort isolé tombe à plat. La présence d'une animation éclairée leur sert non seulement de soutien et d'appui, elle constitue véritablement pour eux un moyen de formation permanente.

67. En 1970-71, on comptait 123 personnes engagées à plein temps et 84 engagées à temps partiel dans des tâches d'animation catéchétique et pastorale à l'élémentaire (17). Au plan administratif, les modes de rémunération variaient d'une région à une autre, mais au total les commissions scolaires versaient environ 65% des traitements, les diocèses 25% et les communautés religieuses 10%. De nouvelles directives administratives émises en 1972 devaient permettre d'affermir la fonction d'animation au niveau élémentaire, mais nous ne disposons pas encore, à ce jour, de données précises sur la situation qui en est résultée. De toute façon, en se basant sur l'expérience des dix dernières années, on peut dire qu'il est nécessaire de consolider une structure d'animation pédagogique auprès des professeurs dispensant l'enseignement religieux à l'élémentaire.

3. Recyclage et perfectionnement

68. Pour évaluer la situation du recyclage et du perfectionnement des maîtres en enseignement religieux, nous prendrons trois cas types: le diocèse de Québec, la commission scolaire de la ville de Sherbrooke et la région de l'île de Montréal et de l'île Jésus.

- A Québec, en 1968, 61% des professeurs avaient reçu un entraînement catéchétique par le moyen des sessions offertes au plan local et diocésain (18). Un cinquième (21%) des professeurs ne possédaient aucune formation catéchétique et, dans ce groupe, se trouvaient nombre de jeunes enseignants ayant trois ans et moins d'expérience. Un très petit nombre (4%) de professeurs détenaient une certaine spécialisation en pédagogie catéchétique, soit le brevet A avec option en religion ou un diplôme d'études universitaires.

- A Sherbrooke, en 1971, les professeurs de tous les degrés avaient été rejoints par des journées d'études organisées de façon systématique entre 1967 et 1970 (19). De plus, près de la moitié (43%) des enseignants avaient suivi des sessions intensives d'été. Un cinquième (21%) possédaient une spécialisation en religion et 7% poursuivaient des cours de perfectionnement au plan catéchétique.

- A Montréal, en 1972, suivant un sondage-maison effectué auprès d'un échantillon représentant 25% des enseignants au niveau élémentaire dans les commissions scolaires de l'île de Montréal et de l'île Jésus (20), près des deux tiers (64.1%) des professeurs avaient reçu une préparation en pédagogie catéchétique à l'intérieur du programme d'études de leur brevet d'enseignement; l'autre tiers n'avaient reçu aucune formation en ce sens. Peu de maîtres (10.7%) suivaient ou avaient suivi des cours de perfectionnement portant sur le contenu doctrinal de l'enseignement religieux; un plus petit nombre (5%) avaient suivi le cours portant sur l'univers religieux de l'enfant. Parmi les moyens de perfectionnement, les enseignants préféraient d'emblée les «échanges d'expériences avec d'autres professeurs» (30%) et montraient relativement peu d'intérêt pour des cours (13.2%) ou des rencontres individuelles avec un animateur de catéchèse (12.5%).

69. . Ces quelques données sur le recyclage et le perfectionnement des maîtres en enseignement religieux suggèrent les trois remarques suivantes. Premièrement, la formation catéchétique de la grande majorité des enseignants de l'élémentaire a été assurée par deux moyens: d'une part, les cours de pédagogie religieuse inscrits aux programmes d'études des centres de formation et, d'autre part, les multiples sessions et journées d'études, organisées par les commissions scolaires ou par les diocèses, durant la période de renouvellement des programmes qui a duré de 1964 à 1970. Ces sessions, qui répondaient à un besoin précis, c'est-à-dire l'introduction d'un nouveau programme et de nouveaux instruments pédagogiques, n'ont plus tellement cours aujourd'hui pour deux raisons: le renouvellement systématique des programmes est complété et les structures d'animation se sont transformées. Toutefois, considérant le nombre relativement important de professeurs qui n'ont reçu aucune formation en pédagogie religieuse (entre 20 à 35%), il y aurait lieu de proposer, à intervalles réguliers, des sessions de rattrapage.

70. Il faut constater, deuxièmement, que les cours universitaires de perfectionnement ne rejoignent qu'une minorité de professeurs, soit environ 10%. Deux raisons au moins expliquent le manque d'intérêt des professeurs: beaucoup d'enseignants se trouvent déjà engagés dans un programme de perfectionnement conduisant à un brevet supérieur; de plus, les professeurs se voient obligés de se recycler dans l'ensemble des matières, notamment en français, en mathématiques et en sciences. Même s'ils attirent un petit nombre d'enseignants, les cours universitaires gardent tout leur sens. Grâce à eux, se multiplie le nombre d'enseignants mieux qualifiés, qui peuvent devenir pour leurs collègues autant de «personnes-ressources». Lorsque parmi les 15 ou 20 professeurs d'une école élémentaire on peut compter sur la présence d'un ou deux membres plus versés en pédagogie religieuse, le travail d'équipe et l'auto-animation au plan de l'enseignement religieux deviennent possibles. Ajoutons que l'introduction de la clause d'exemption pour les enseignants rendra encore plus nécessaire la présence de personnes-ressources au sein même des équipes professorales. On ne saurait donc trop encourager la mise au point de programmes, souples et adaptés, pour le perfectionnement des maîtres de l'élémentaire en enseignement religieux. Il est surtout indispensable que de tels cours soient offerts non seulement dans les centres universitaires eux-mêmes, mais aussi et surtout «sur le chantier», c'est-à-dire dans de nombreux «sous-centres», voire même dans le cadre d'une commission scolaire.

71. La troisième remarque est d'une importance capitale pour le travail d'animation. La plupart des professeurs de l'élémentaire comptent d'abord et avant tout sur les «échanges d'expériences» et les «journées d'études» pour assurer leur ressourcement en enseignement religieux. En conséquence, la structure nouvelle des «journées pédagogiques» ou «journées inter-étapes», prévues par le règlement no 7 du ministère de l'Éducation, doit devenir un instrument privilégié de recyclage et de perfectionnement des maîtres en enseignement religieux. Déjà, certaines commissions scolaires ont mis au point des plans de «mise à jour obligatoire» dans les

diverses matières. La fréquence et le rythme des journées pédagogiques se prêtent d'ailleurs très bien à des projets cohérents et suivis, suivant la pédagogie concrète de l'évaluation-planification de l'enseignement donné et à venir. L'éducation religieuse doit trouver sa place dans le programme de ces journées pédagogiques et les animateurs doivent chercher, par-delà l'improvisation et les généralités, à y définir une véritable stratégie de perfectionnement des maîtres en enseignement religieux.

L'apport des communautés chrétiennes

72. Enfin, c'est normalement dans les communautés chrétiennes qu'ils fréquentent que les maîtres devraient puiser une part importante du ressourcement dont ils ont besoin. C'est là qu'ils doivent trouver la confrontation, les témoignages et les expériences susceptibles de les éclairer et de les soutenir dans leur engagement éducatif et dans leur cheminement personnel au plan religieux. Sans cet appui, les professeurs se sentiront vite «incapables» de poursuivre un enseignement qui demande beaucoup en fait de motivation et de densité personnelle.

73. EN RÉSUMÉ et en rapport avec les objectifs de l'éducation religieuse, voici les principales propositions et conclusions touchant le personnel enseignant à l'élémentaire.

1. Comme le révèlent de nombreuses enquêtes, il existe parmi les enseignants de l'élémentaire un bloc de croyants sincères, soucieux de faire vivre l'expérience chrétienne et prêts à poursuivre l'enseignement religieux. Ce bloc peut représenter environ 60% du corps professoral actuel.

2. Il existe également un autre bloc de professeurs qui sont davantage marqués par le pluralisme religieux, peu préparés pour faire l'enseignement religieux et souvent désireux d'être déchargés de cet enseignement. Ce bloc représente entre 30 à 40% du total des enseignants de l'élémentaire.

3. En continuité avec la situation actuelle et pour favoriser un enseignement intégré, il est désirable que le professeur titulaire à l'élémentaire assume l'enseignement religieux dans sa classe.

4. Il est par ailleurs indispensable de relever de la tâche de l'enseignement religieux les professeurs qui en font la demande. Il y va du respect de la conscience de ces professeurs et du respect du droit des enfants à recevoir un enseignement religieux de qualité.

5. L'introduction d'une clause d'exemption de la charge de l'enseignement religieux doit être envisagée avec sérénité. Une expérimentation en cours depuis deux ans dans plusieurs commissions scolaires a montré que, dans l'ensemble, 70 à 90% des enseignants acceptent de continuer à dispenser l'enseignement religieux et qu'il est possible de mettre au point diverses formules de prise en charge de cet enseignement pour suppléer aux maîtres exemptés.

6. Dans plusieurs centres universitaires, les programmes de formation offerts aux étudiants-maîtres qui se destinent à l'élémentaire se révèlent déficients et inadéquats par rapport aux exigences d'un projet éducatif ouvert et aux attentes du milieu scolaire.

7. Il convient néanmoins de miser à fond sur les possibilités qu'offrent les centres universitaires de formation et de travailler à actualiser ces possibilités, plutôt que de chercher à construire un réseau parallèle pour la formation de maîtres chrétiens.

8. Afin de répondre aux exigences d'une éducation complète et aux attentes du milieu scolaire, les centres de formation des maîtres doivent s'imposer trois exigences fondamentales:

- tenir compte, au plan de la conception même des programmes et des cours ou activités de base, de la place de la dimension religieuse dans le développement de l'enfant et dans l'organisation scolaire au Québec;

- inscrire au programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement élémentaire le minimum d'un cours (45 heures) en pédagogie religieuse;

- s'informer des besoins du milieu scolaire en matière d'éducation religieuse et faire connaître aux étudiants-maîtres les exigences des employeurs.

9. Les employeurs ont aussi leur part de responsabilité en vue d'assurer une meilleure adéquation entre les programmes de formation et les besoins de leurs écoles:

- faire connaître aux centres de formation leurs attentes et leurs exigences en ce qui concerne l'éducation religieuse;

- tenir compte des besoins propres à l'éducation religieuse et à l'institution confessionnelle au moment de l'engagement des nouveaux diplômés;

• déterminer, selon les besoins locaux ou régionaux, des critères d'engagement précis en ce qui touche l'aspect religieux (cours prérequis, inscription à des sessions de recyclage).

10. La formation permanente des maîtres devient aujourd'hui pour le moins aussi importante que la formation initiale.

11. Il importe d'accorder au jeune maître, durant sa période de probation, une aide particulière dans le domaine de l'enseignement religieux. En tout temps, le travail d'équipe des professeurs constitue un moyen privilégié d'auto-perfectionnement.

12. Dix ans d'expérience ont montré que l'animation pédagogique et pastorale à l'élémentaire demeure un instrument précieux de formation permanente des maîtres en enseignement religieux. Il importe de consolider cette structure d'animation.

13. Considérant le nombre important de professeurs qui n'ont reçu aucune formation en pédagogie religieuse, les autorités scolaires devraient proposer, par intervalles, des sessions de rattrapage en ce domaine.

14. Bien que les cours de perfectionnement ne rejoignent qu'une minorité d'enseignants à l'élémentaire, ils doivent être maintenus et rendus davantage accessibles; ces cours assurent la multiplication au sein des équipes professorales de personnes mieux qualifiées qui peuvent jouer le rôle de «personnes-ressources».

15. Afin de tirer plein profit des journées inter-étapes, les responsables de l'animation doivent définir une stratégie cohérente de perfectionnement dans le domaine de l'éducation religieuse.

deuxième partie

les enseignants au secondaire et l'éducation religieuse

1. le corps professoral et les objectifs d'éducation religieuse

74. La formation morale et religieuse n'est pas la responsabilité des seuls professeurs de religion et animateurs de pastorale. S'il est vrai qu'elle constitue une dimension essentielle du projet éducatif scolaire, elle doit être l'affaire de tout le monde dans l'école. En ce sens, on a raison de dire que la qualité de l'éducation religieuse dépend du climat de l'école et en premier lieu de son personnel. Toute la vie scolaire en effet, qu'on le veuille ou non, sécrète un esprit caractéristique, crée des modèles de réactions et d'attitudes, promeut des idéaux et des aspirations qui contribuent à faire naître un certain type d'homme. Le jeune qui en émerge s'en trouve marqué: il sera, à des degrés divers, conformiste ou personnel, superficiel ou chercheur, servile ou responsable, renfermé ou ouvert. De même, au plan religieux, il se montrera capable d'accueil et de recherche ou porté à l'indifférence et à la raillerie. Il y a incontestablement un climat scolaire, un «**ethos**» qui imprègne l'étudiant. C'est pourquoi il vaut la peine de considérer l'influence qu'exerce l'ensemble des professeurs dans la poursuite des objectifs de formation religieuse.

I. Regards sur la situation

75. On compte au niveau secondaire environ 30,000 enseignants (21). Aucune enquête ne permet de préciser l'attitude de ces professeurs face aux perspectives d'éducation religieuse. Il existe, il est vrai, plusieurs sondages et enquête touchant les enseignants de la religion (22). Mais ces derniers ne représentent que le dizième de la population enseignante au secondaire et leur attitude face à l'éducation religieuse ne correspond pas nécessairement à celle de tout le corps professoral: le professeur de religion, en raison de la nature même de sa tâche, porte un intérêt particulier à la dimension religieuse alors que ses collègues des autres disciplines peuvent y être peu ou pas intéressés, voire même hostiles. Pour éclairer quelque peu la situation de l'ensemble des enseignants du secondaire en regard de la formation religieuse, nous signalerons ici cinq traits, limités et aléatoires, mais qui demeurent néanmoins révélateurs des mentalités.

Premier trait: le pluralisme du personnel enseignant

76. Il est certain que les enseignants, et notamment ceux du secondaire, constituent un groupe social fortement marqué et influencé par le phénomène du pluralisme religieux. Comme ce groupe demeure largement autochtone — dans le diocèse de Québec en 1970, les deux tiers des enseignants étaient originaires de cette région, 24% venaient d'autres régions du Québec, 5% d'autres provinces et 5% d'autres pays —, le pluralisme qui s'y manifeste au plan religieux résulte surtout de différences dans les niveaux de foi et dans le style d'appartenance ecclésiale. Le

rapport Dumont a fait état d'un «décrochage» massif d'avec la pratique chez les plus scolarisés, les plus urbanisés, les moins de trente ans, les nouvelles élites et les porteurs de la nouvelle culture» (23). Il serait abusif de vouloir ranger tous les enseignants dans ces diverses catégories. On s'approcherait davantage de la réalité si l'on disait, pour reprendre une typologie employée pour décrire les croyants (24), qu'il y a parmi les enseignants des conformistes, des ritualistes, des innovateurs, des rebelles et des «retraités». Ces trois derniers types se retrouvent vraisemblablement de façon plus fréquente chez les enseignants que dans la population en général. Mais n'oublions pas que les enseignants appartiennent aussi au milieu québécois et que dans ce milieu, comme le rappelle une annexe au rapport Dumont, «les ritualistes et les conformistes perplexes et traditionnalistes représentent au-delà de 80% du peuple chrétien actuellement, alors que les innovateurs et les rebelles excèdent à peine 10%, même s'ils représentent les groupes les plus dynamiques» (25).

Deuxième trait: l'attitude négative d'un certain nombre de professeurs

77. Les enseignants de la religion font assez souvent allusion à l'attitude peu favorable de leurs confrères des autres disciplines. En fait, près du quart (23.6%) des professeurs d'enseignement religieux mentionnent cette attitude négative des autres professeurs comme une source de difficulté dans leur enseignement (26). Ils y voient même un obstacle aussi important que leur propre manque de préparation pour l'enseignement religieux (23.2%) et leur intérêt mitigé pour cet enseignement (21.5%). Notons toutefois que cette réaction défavorable des autres professeurs vient loin derrière deux autres difficultés nettement prépondérantes: l'attitude négative des jeunes (49.5%) et le manque de soutien de la part des parents (42.6%). Remarquons également que 64% des enseignants de la religion n'ont rien à reprocher à leurs collègues et ne décèlent chez ces derniers nulle attitude malveillante. Il semble donc que ce soit une minorité de professeurs d'autres disciplines qui se montrent peu sympathiques envers l'enseignement religieux. Quel sens faut-il donner à cette réaction? Les professeurs de religion perçoivent, chez les uns, un certain mépris pour un cours réputé «facile» et «sans consistance»; chez d'autres, une conviction plus ou moins exprimée que l'enseignement religieux n'a pas de place à l'école secondaire; enfin, chez quelques-uns, un relent d'agressivité à l'endroit de la religion.

Troisième trait: la formation préalable

78. Selon des statistiques de 1971 (27), les qualifications des professeurs du secondaire étaient les suivantes: 30% détenaient un diplôme ou brevet universitaire, 30% un brevet A, 11% un brevet B et les 30% qui restent divers autres diplômes: diplôme technique, diplôme de métier, étude à l'étranger, tolérance. Compte tenu de ces qualifications, quelle formation ces enseignants ont-ils reçue au plan religieux? Ceux qui détiennent un diplôme universitaire n'ont habituellement pas reçu de cours de réflexion religieuse pendant leur période de formation à l'université. Pour leur part,

les détenteurs des brevets A et B — soit 51% du corps professoral, en 1970 — ont tous suivi un cours obligatoire de sciences religieuses. Depuis 1968, en effet, le programme du brevet A prévoyait un minimum de 60 heures de cours portant sur le contenu doctrinal de la religion et la méthodologie de l'enseignement religieux au secondaire. Quant au programme du brevet B, il incluait 90 heures de cours doctrinaux et 60 heures de méthodologie. Quelle était la valeur réelle de ces cours? Quelle impression d'ensemble les professeurs en ont-ils gardée? Il est difficile de le dire. Mais une chose est certaine: au cours de la période allant de 1960 à 1970, les écoles normales et les centres de formation des maîtres ont cherché à engager un personnel compétent et qualifié pour prendre en charge les cours de doctrine et de méthodologie de la religion. On peut croire que, dans la plupart des endroits, ces cours ont au moins proposé un discours religieux renouvelé et signifiant.

79. Ajoutons une autre donnée. Comme la spécialisation dans l'enseignement au secondaire est un phénomène plutôt récent, une grande partie des enseignants ou administrateurs qui comptent un certain nombre d'années d'expérience ont déjà pratiqué eux-mêmes l'enseignement religieux. L'enquête dans le diocèse de Québec révèle que 88% des administrateurs et 54% des autres enseignants ont effectivement dispensé l'enseignement religieux à un moment ou l'autre de leur carrière (28). Cette pratique de l'enseignement religieux a sûrement contribué à les sensibiliser aux objectifs du cours de religion comme à ceux de l'éducation chrétienne en général.

Quatrième trait: perception de l'avenir en éducation chrétienne

80. L'enquête de Québec contient une question particulièrement révélatrice de la mentalité du personnel de l'école face à l'avenir de l'éducation chrétienne. On a demandé à tous les éducateurs — enseignants de la religion, professeurs des autres disciplines, administrateurs et pasteurs — de dire comment ils voient l'avenir de l'enseignement catéchétique (29). Alors que 46% des professeurs de religion estimaient que l'enseignement catéchétique conserverait ou améliorerait son statut dans les écoles confessionnelles, 50% des enseignants des autres disciplines prévoyaient qu'il se transformerait en enseignement moral. Ce dernier chiffre est significatif d'une opinion prévalente parmi les enseignants; elle fait contraste avec le point de vue des administrateurs et des pasteurs, puisque 58.5% et 74% d'entre eux croient que l'enseignement catéchétique conservera son statut. Nous sommes peut-être ici en présence d'une différence notable dans les mentalités: les administrateurs et pasteurs, habituellement plus âgés, misent sur la permanence de l'enseignement catéchétique alors que les enseignants s'attendent plutôt à sa transformation en enseignement moral. C'est dire qu'aux yeux de la moitié des enseignants impliqués dans cette enquête, l'avenir de l'enseignement catéchétique au secondaire est peu reluisant.

Cinquième trait: le peu d'impact de l'animation pastorale auprès des enseignants

81. L'animation pastorale dans les écoles secondaires inclut habituellement dans ses objectifs un travail de sensibilisation auprès de tous les enseignants. En fait, il semble que ce travail s'accomplisse très peu. Dans une enquête menée auprès des animateurs de pastorale, on note ceci: «Les agents de pastorale travaillent surtout avec les professeurs d'enseignement religieux tandis que leur action auprès des autres enseignants se résume à des rencontres personnelles et à la participation à des comités d'étude sur les problèmes de l'école. L'action pastorale consistant en stages de fin de semaine, réunions de groupes de foyers, récollections spirituelles auprès des enseignants semble presque inexistante. De l'avis même d'informateurs: «La pastorale auprès des enseignants est à élaborer et à définir» (30). Les enseignants doivent donc chercher dans les paroisses ou petites communautés le soutien et le ressourcement indispensables à leur foi et à leur engagement professionnel. Malheureusement, plusieurs n'y trouvent pas la réponse à leurs attentes et cela influence forcément leur attitude face au projet éducatif chrétien.

82. Ces quelques traits ne dévoilent peut-être pas le tableau d'ensemble de la situation des enseignants du secondaire face à l'éducation religieuse, mais ils laissent quand même deviner certains éléments caractéristiques et certains besoins dominants.

- Les enseignants appartiennent au milieu socio-religieux québécois. Ils sont «de chez nous». Chez eux se retrouvent les attitudes religieuses observées dans la population en général: fidélité et abandon, recherche et conformisme, intérêt et indifférence.

- Dans l'équipe de 100, 150 ou 200 professeurs d'une école polyvalente, il existe une grande diversité aux plans de la formation, de l'expérience et de l'idéologie, qui se répercute au plan religieux par un pluralisme plus ou moins accusé selon les milieux. Comme bon nombre d'enseignants ont moins de trente ans, plusieurs d'entre eux ne sont pas encore définitivement situés par rapport à la religion. Les différences d'âge font d'ailleurs apparaître certains clivages: les administrateurs et les professeurs plus âgés se distinguent des enseignants plus jeunes au plan de la mentalité religieuse.

- Si devait continuer de grandir le nombre de jeunes professeurs n'ayant reçu au cours de leur formation universitaire aucune sensibilisation à la dimension religieuse, il y aurait lieu de craindre que le corps professoral ne devienne de plus en plus étranger aux préoccupations d'éducation religieuse. Notons cependant que le corps pédagogique demeure aujourd'hui relativement stable et que les nouveaux arrivants sont peu nombreux.

- Les éducateurs professionnels ont, au plan spirituel, des attentes et des besoins que l'animation pastorale scolaire rejoint peu et auxquels la pastorale paroissiale peut difficilement satisfaire.

II. Analyse de la situation

83. La situation qui vient d'être évoquée soulève une interrogation sérieuse quant aux chances de l'école confessionnelle de pouvoir compter sur un personnel capable d'entrer dans un projet éducatif chrétien. Le contexte est évidemment tout autre qu'il était il y a dix ans. D'une part, le programme et le climat des anciennes écoles normales contribuaient à préparer les enseignants à assumer leurs rôles d'éducateurs chrétiens, alors que les programmes actuels et l'orientation des centres de formation ne comportent la plupart du temps aucune référence explicite à la dimension religieuse en éducation. D'autre part, lorsque la spécialisation des enseignants était moins poussée, ces derniers se sentaient davantage solidaires dans la poursuite des objectifs chrétiens de l'institution. Aujourd'hui, en raison de la dimension de l'école secondaire et par suite de la division du travail pédagogique, il est plus difficile pour un enseignant d'être partie prenante des visées éducatives chrétiennes.

84. Pour relever le défi de la situation actuelle, certains suggèrent la mise sur pied d'un réseau d'institutions indépendantes pour la formation chrétienne des maîtres. Nous avons déjà dit, en examinant la situation au niveau élémentaire (voir le numéro 53), que c'est là une voie impossible en raison de la restructuration toute récente de la formation des maîtres et de sa prise en charge par les universités. Il faut plutôt chercher des solutions dans la ligne des possibilités qu'offre le régime actuel et des initiatives que doivent prendre toutes les instances intéressées à assurer un flot continu de professeurs aptes à collaborer à un projet éducatif chrétien. Précisons ici les actions ou mesures qui s'imposent de la part des centres de formation des maîtres, des employeurs éventuels et des communautés chrétiennes.

1. Responsabilité des centres de formation

85. Les centres de formation universitaire doivent prendre au sérieux le fait que les étudiants-maîtres auront à enseigner dans des écoles qui sont majoritairement des écoles catholiques. Bien sûr les objectifs de l'université diffèrent des objectifs de l'école secondaire catholique. Mais l'universitaire chargé de former des futurs maîtres ne peut se permettre de perdre contact avec la situation scolaire, au nom même de l'action éducative qu'il entend poursuivre. Il n'est que normal dès lors de s'attendre à ce que les facultés d'éducation préconisent une approche de la réalité et une vision du monde qui ne soient pas sans lien avec le contexte scolaire où devra œuvrer le futur maître.

86. La formation des étudiants-maîtres doit s'inspirer d'une conception éducative ouverte qui accepte de prendre en considération toutes les dimensions du développement humain. A ce sujet, le morcellement et la spécialisation parfois extrêmes des cours universitaires risquent de devenir des obstacles sérieux au développement d'une mentalité éducative chez les étudiants-maîtres. Pour contrebalancer les mauvais effets d'une spécialisation excessive, il est nécessaire de prévoir des apprentissages qui aident à façonner chez l'étudiant-maître une sorte d'instinct éducatif organique. Signalons, à ce sujet, un point d'application concret: le choix des écoles où les étudiants-maîtres font leur stage d'observation et de pratique de l'enseignement. Dans une université, entre autres, on s'efforce de proposer aux étudiants-maîtres des lieux de stage où le projet éducatif chrétien signifie vraiment quelque chose. Ainsi, par le biais du stage, les futurs maîtres peuvent non seulement faire l'apprentissage pratique de leur spécialité, mais aussi observer les autres enseignements, prendre part aux activités diverses de l'école, et aussi découvrir de l'intérieur le sens et les implications d'un projet éducatif chrétien. Inutile de préciser que cela exige une étroite collaboration entre les responsables de stage dans les universités et les conseillers en éducation chrétienne des commissions scolaires.

87. Il est souvent proposé que les centres de formation inscrivent au programme d'étude de tout étudiant-maître qui se destine à enseigner dans une école catholique un ou des cours portant sur la «philosophie chrétienne de l'éducation». Il faut examiner dans le détail cette proposition. Le contenu du cours suggéré n'a jamais été clairement défini, mais on peut songer à une présentation de la vision chrétienne de l'homme, à une étude du développement moral et religieux de l'enfant et de l'adolescent, à un approfondissement de la dimension culturelle de la religion. Dans l'esprit de ceux qui proposent ce cours, l'objectif fondamental devrait être de familiariser les futurs maîtres avec la dimension religieuse chrétienne que les écoles catholiques du Québec entendent intégrer à leur projet éducatif.

88. Une telle suggestion peut paraître intéressante à première vue mais elle résiste mal à l'examen. S'il s'agissait simplement d'ajouter un nouveau titre dans la liste des cours à option offerts aux étudiants-maîtres, cela ne présenterait aucune difficulté, mais on doit craindre que nul effet ne s'ensuivrait. Bien rares en effet seraient les étudiants qui choisiraient un tel cours: d'une part, parce que leur profil de cours se trouve déjà surchargé et, d'autre part, parce que même leur choix parmi les cours dits «libres» — le nombre varie de trois à six selon les centres universitaires — est déjà fortement pré-orienté par suite de leurs spécialisations ou de leurs concentrations. La situation pourrait être différente si les commissions scolaires décidaient de faire d'un tel cours un prérequis à l'engagement dans une école confessionnelle. C'est une mesure possible, mais qui pourrait demeurer largement inopérante: les préposés à l'emploi attacheraient-ils vraiment de l'importance à une telle exigence au moment d'engager un professeur de biologie ou un responsable d'éducation physique? Pour se révéler efficace, il faudrait que le cours devienne obligatoire dans

tous les programmes de baccalauréat en enseignement secondaire. On pressent bien que cela est impossible. Il faudrait faire la preuve, auprès des divers conseils chargés de préparer les programmes, de l'à-propos d'un tel cours et faire en sorte qu'il n'apparaisse pas comme une surcharge indue pour les étudiants-maîtres. Il resterait encore — et ce ne serait pas une mince tâche — à définir le contenu d'un pareil cours d'une durée de 45 heures et à trouver le personnel apte à dispenser cet enseignement.

89. Sitôt qu'apparaît un nouveau besoin, un réflexe un peu mécanique pousse à suggérer un nouveau cours. Mais il n'est pas du tout certain qu'un cours spécial sur l'éducation chrétienne, juxtaposé à d'autres cours déjà trop nombreux, soit le meilleur moyen de sensibiliser les futurs maîtres à la dimension religieuse et chrétienne en éducation. La perspective éducative qui traverse toute cette étude invite à penser de façon à la fois plus large et plus organique. Suggérons ici deux pistes.

- Il convient tout d'abord d'intégrer la dimension religieuse comme un authentique «plan de l'être» dans les cours théoriques sur l'apprentissage, l'expression et le développement de l'enfant et de l'adolescent.

- Il existe déjà, parmi les cours communs à tous les programmes du baccalauréat en éducation, un cours portant sur le système scolaire québécois. Dans ce cours, la question de la confessionnalité scolaire apparaît parfois mais d'une manière plutôt tangentielle. Il conviendrait de renouveler la présentation de cette partie du cours de façon à assurer à tous les étudiants-maîtres une information de base concernant le statut de la confessionnalité et, notamment, l'esprit et la lettre des règlements édictés par les deux comités confessionnels du Conseil supérieur de l'Éducation. Si ces exigences premières étaient respectées, nous croyons que les objectifs du cours de «philosophie chrétienne de l'éducation» seraient partiellement atteints. Du reste, l'essentiel d'un tel cours gagnerait à être présenté dans le cadre de la formation permanente, sous la forme d'une réflexion proposée à tous les enseignants lors des journées pédagogiques ou sous la forme d'une session portant sur la dimension culturelle et sociale de la religion.

2. Responsabilité des employeurs

90. Toute institution soucieuse d'atteindre ses fins doit se donner une politique d'emploi et se fixer des critères pour la sélection de son personnel. Dans le domaine de l'éducation, les critères d'ordre professionnel et pédagogique ne manquent pas; ils se précisent et se multiplient constamment en raison de la spécialisation des tâches, de la recherche d'une meilleure rationalité, et aussi en raison du surplus d'enseignants. On peut cependant affirmer que jusqu'à présent, dans la plupart des commissions scolaires, les considérations d'ordre confessionnel n'ont pas pesé très lourd dans l'esprit des comités de sélection du personnel professoral, si ce n'est dans le cas de l'engagement des professeurs de religion et des animateurs de pastorale.

91. En raison du pluralisme actuel, il devient indispensable que les employeurs exercent une plus grande vigilance en ce qui a trait à l'engagement et à l'affectation du personnel destiné aux écoles catholiques. Cela signifie que les comités de sélection pourront de moins en moins se contenter de vérifier les qualifications pédagogiques ou professionnelles des candidats. Ils devront tenir compte dans leur travail de certaines exigences qui découlent du caractère confessionnel de l'école. Citons les trois suivantes.

- Informer les candidats au sujet du caractère confessionnel de l'institution où ils sollicitent un emploi. Il est important que cette information soit donnée au moment de l'engagement ou du réengagement, et que soient expliqués au besoin le sens et la portée du caractère confessionnel.

- Rappeler les clauses des règlements du Comité catholique qui touchent directement le personnel dirigeant et enseignant. Il convient tout particulièrement de souligner comment le respect du caractère confessionnel s'impose par souci d'éthique professionnelle et par égard pour la foi des parents et des enfants.

- S'enquérir de l'aptitude et de la disponibilité éventuelle du candidat à dispenser l'enseignement religieux. Même si nous traitons ici du niveau secondaire, cette demande n'est pas superflue. En effet, des professeurs du secondaire se voient assez fréquemment appelés à compléter leur charge de travail par quelques périodes d'enseignement religieux: c'était le cas de 28% des professeurs de religion en 1971-1972 (31). On voit donc qu'il y a ici un danger de contrainte subtile et surtout le risque que des incompétents acceptent de faire l'enseignement religieux. Il serait donc utile de faire préciser, dès l'engagement, quelle est la compétence et la disponibilité de l'enseignant en ce qui a trait à l'enseignement religieux. Il importe de rappeler aussi le droit de tout professeur d'être exempté de l'enseignement religieux lorsqu'il présente une demande à cet effet.

92. En règle générale, on est en droit de s'attendre à ce que le personnel d'une école confessionnelle soit, dans l'ensemble, ou en accord ou au moins en sympathie avec l'orientation religieuse de l'institution. Il paraît en conséquence normal que les employeurs veillent, dans le recrutement de nouveaux professeurs, à maintenir cet équilibre sans lequel la poursuite des objectifs confessionnels devient illusoire. Il faut être ici réaliste, répète-t-on souvent. Mais le réalisme, précisément, invite à respecter deux séries d'exigences: celles qui découlent du caractère confessionnel de l'école et celles qui proviennent du pluralisme parmi les éducateurs. L'on ne respecte aucune de ces exigences lorsqu'on choisit de mettre tout simplement de côté les critères religieux au moment de l'emploi. On doit veiller à assurer à l'école les moyens d'assurer une éducation religieuse authentique aux jeunes. Mais, en même temps, la religion ne doit pas constituer un obstacle au recrutement de professeurs compétents lorsque les besoins de l'école l'exigent. De même, dans les régions où l'école catholique occupe pratiquement tout le champ scolaire, il serait

malséant de conclure que «les non-croyants n'ont qu'à aller enseigner dans les écoles neutres». L'école catholique, là où elle détient un quasi monopole, a, comme toute institution, une responsabilité sociale face à la main-d'œuvre disponible. C'est pourquoi, comme le rappelle depuis 1967 un article des règlements du Comité catholique, une institution catholique peut, pour des raisons pertinentes, employer des personnes non catholiques, pourvu que celles-ci acceptent de respecter son orientation confessionnelle.

3. Responsabilité des groupes chrétiens

93. Nous avons noté que l'animation pastorale dans les écoles rejoint peu les enseignants et que la pastorale paroissiale arrive mal à répondre à leurs attentes. Il y a lieu de chercher à inventer une action pastorale qui réponde aux exigences intellectuelles, professionnelles et spirituelles d'un groupe social qui est jeune, influent, inquiet, amer parfois à la suite de difficiles négociations. Beaucoup d'enseignants éprouvent un sentiment de vide idéologique; ils se sentent isolés dans leur tâche, seuls entre mille structures. Il y a place, croyons-nous, pour une action pastorale qui accepterait de tenter de redéfinir le sens d'un engagement éducatif chrétien dans le contexte scolaire, culturel, social et politique du Québec d'aujourd'hui.

94. Cette pastorale spécialisée viserait à créer des lieux de ressourcement où les enseignants pourraient en toute liberté confronter leur foi et en même temps affermir le sens de leur engagement professionnel et leur volonté de promouvoir une activité éducative authentiquement humaine. Par exemple, on pourrait songer à quelques rencontres de fin de semaine, organisées dans un contexte de gratuité et hors du circuit scolaire, visant à procurer une expérience globale de vie chrétienne. Ces rencontres seraient des moments de détente où l'on recompose son être, moments de cohérence où tombent les cloisonnements habituels de la semaine, moments de réflexion où l'on cherche à saisir le fil de la vie, moments de célébration qui donne sens et solennité aux gestes quotidiens. De telles expériences sont indispensables pour le soutien et le ressourcement de ceux qui se trouvent engagés dans un projet éducatif chrétien. Une action pastorale de ce genre doit surgir du milieu enseignant lui-même, elle doit se construire à partir des dynamismes présents au sein même du corps professoral. Mais les structures existantes — paroisses et animation pastorale scolaire — peuvent aussi en favoriser l'émergence.

95. EN RÉSUMÉ, voici les principales propositions et conclusions concernant l'ensemble des enseignants au secondaire et les objectifs d'éducation religieuse.

1. Il existe dans les équipes professorales de l'école secondaire polyvalente une grande diversité aux plans de la formation, de l'expérience, des idéologies et des attitudes religieuses.

2. Environ les deux tiers des professeurs ont suivi, au moment de leur formation initiale, des cours portant sur la doctrine et la méthodologie de l'enseignement religieux.

3. Les programmes actuels conduisant à un brevet d'enseignement spécialisé au niveau secondaire ne prévoient aucune forme de sensibilisation à la dimension religieuse en éducation. En conséquence, le corps professoral pourrait, à la longue, devenir de plus en plus étranger à cette dimension de l'éducation.

4. Les centres de formation universitaire doivent intégrer la dimension religieuse dans les cours portant sur l'apprentissage et le développement de l'individu.

5. Le cours portant sur l'histoire et l'organisation scolaire au Québec, qui est commun à tous les programmes, doit inclure une présentation explicite des règlements du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation touchant les institutions catholiques.

6. Au moment de l'engagement, les employeurs doivent informer les candidats à l'enseignement au sujet du caractère confessionnel de leurs institutions. Ils doivent notamment leur rappeler les clauses des règlements touchant directement le personnel enseignant et dirigeant, et s'enquérir, s'il y a lieu, de leur aptitude et de leur disponibilité en matière d'enseignement religieux.

7. Dans une institution confessionnelle, il est normal que le personnel, dans l'ensemble, soit en sympathie avec les objectifs d'éducation religieuse poursuivis par cette institution.

8. Lorsque les besoins de l'école l'exigent, la religion ne doit cependant pas constituer un obstacle au recrutement de professeurs compétents, pourvu que ces derniers acceptent de respecter le caractère confessionnel de l'institution.

2. le statut du professeur de religion

96. Dans le chapitre précédent, nous avons fait l'examen de la situation de l'ensemble du corps professoral au secondaire par rapport aux objectifs de l'éducation religieuse. A partir de maintenant, nous concentrerons notre attention sur les seuls professeurs de religion. Ces derniers ne représentent qu'une fraction des effectifs enseignants, mais ils sont appelés à jouer un rôle si important dans la formation religieuse des jeunes qu'ils méritent une attention toute particulière. Dans un premier temps, nous rassemblerons les données majeures concernant leur situation. Puis, dans un deuxième temps, nous verrons comment leur statut d'enseignant de la religion peut être renforcé et affermi.

I. Regards sur la situation

97. Pas moins de six sondages et enquêtes (32) ont été effectués au cours des dernières années afin de connaître la situation des maîtres en enseignement religieux au secondaire, notamment à Chicoutimi (1969), Nicolet (1969), Montréal (C.E.C.M. 1970) et Québec (1971). L'enquête la plus récente et la plus complète est celle que réalisa le Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation au printemps de 1972 auprès de tous les professeurs de religion des écoles publiques francophones du Québec. Cette enquête, qui a été publiée au mois d'avril 1973, permet de dresser un tableau détaillé de la situation des maîtres en enseignement religieux. Nous ferons largement appel aux données qu'elle contient, tout en complétant par certains éléments tirés des enquêtes ou sondages antérieurs.

98. L'enquête du S.E.C. évaluait à environ 3,220 le nombre de professeurs embauchés pour dispenser l'enseignement religieux dans les écoles publiques catholiques. De ce nombre, 2,830 ou 88% ont répondu au questionnaire de l'enquête. Rappelons brièvement les données principales qui servent à décrire ce groupe d'enseignants.

- Plus de la moitié (52%) des professeurs de religion ont moins de trente ans et 80% ont moins de quarante ans. Dans le diocèse de Québec en 1970, la moyenne d'âge des maîtres en enseignement religieux était de 28.5 ans et l'on n'y remarquait aucune différence dans les échelles d'âge entre les professeurs de religion et ceux des autres disciplines. Il s'agit donc d'une population relativement jeune, dont la moitié a été formée au cours de la dernière décennie dans le contexte du bouillonnement d'idées et de la mutation culturelle et religieuse provoqués par la révolution tranquille.

- Les trois-quarts (73%) sont des laïcs, 22% sont des religieux et 2.9% sont des prêtres.

- A la différence du niveau élémentaire où les professeurs féminins se trouvent en très grande majorité (90%), on compte, au secondaire, un nombre à peu près égal d'hommes et de femmes (51% et 49%) engagés en enseignement religieux.

- A la presque unanimité (99.3%), ces professeurs se déclarent de foi catholique.

- Près des trois-quarts enseignent dans les écoles regroupant 1,500 élèves et moins; les autres enseignent dans les écoles plus grandes. Cette statistique révèle qu'il existe encore beaucoup d'écoles secondaires relativement petites, que la publicité entourant les grandes écoles polyvalentes a parfois fait oublier.

- Il y a presque autant de professeurs de religion à temps partiel (46%) qu'à temps plein (54%). Cet indice est important: on prend peut-être trop souvent pour acquis que le professeur de religion au secondaire est un spécialiste occupé à cette seule discipline.

- Quant au nombre de périodes d'enseignement, les professeurs se répartissent de la manière suivante: un tiers a de 2 à 6 périodes par semaine, un autre tiers compte de 7 à 16 périodes et le dernier tiers doit assumer entre 17 à 21 périodes par semaine.

- Près des deux cinquièmes des professeurs sont chargés de 1 à 3 groupes. Deux autres cinquièmes ont de 4 à 7 groupes. L'autre cinquième se voit confier 8, 9 et 10 groupes.

- La répartition selon les secteurs d'enseignement est la suivante: 71.7% enseignent aux étudiants du cours général, 9.6% à ceux du cours professionnel court, 12.3% à ceux du cours professionnel long et 6.4% à l'enfance inadaptée.

99. L'enquête du S.E.C. demandait aux professeurs d'indiquer dans une énumération de difficultés laquelle était à leurs yeux la difficulté principale. Les réponses furent les suivantes.

Attitude négative des jeunes	36.4%
Manque de soutien des parents	17.7%
Manque de préparation personnelle	12.4%
Manque d'intérêt pour cet enseignement	10.5%
Attitude négative des autres professeurs	6.3%
Manque de soutien de l'Église diocésaine	4.7%
Difficulté d'adaptation aux jeunes	4.1%
Problèmes personnels de foi	3.0%

Plus du tiers des professeurs estiment que l'attitude négative des jeunes constitue la principale source de difficulté qu'ils aient à rencontrer dans leur enseignement. Ce sont les maîtres les plus expérimentés et ceux qui enseignent à plein temps la religion qui soulignent le plus fréquemment cette difficulté. Celle-ci semble plus aiguë dans les grandes écoles que dans les petites, plus marquée également chez les étudiants du cours professionnel court que chez ceux du cours régulier ou professionnel long (33). Notons toutefois qu'au moment où l'enquête fut effectuée, les étudiants du secondaire n'avaient pas reçu l'enseignement catéchétique pendant leur cours élémentaire. Les nouveaux programmes furent introduits à compter de 1964-65, si bien que la «nouvelle vague» des étudiants formés à la catéchèse n'a commencé à arriver au secondaire qu'en 1972. Certains professeurs expérimentés notent déjà un changement dans les attitudes de ces nouveaux groupes. Mais il est trop tôt pour dire si leurs réactions seront plus ou moins favorables à l'enseignement religieux que celles de leurs aînés.

100. Parmi les autres difficultés, le manque de préparation personnelle, le peu d'intérêt pour l'enseignement religieux et les problèmes personnels de foi sont plus mentionnés par les professeurs jeunes (entre 20 et 25 ans). Ceux qui ont entre 26 et 30 ans déplorent davantage le manque de soutien de la part des parents. Les professeurs les moins qualifiés et ceux qui ont été amenés à faire l'enseignement religieux comme par obligation ou pour répondre à une demande de la direction — ces derniers représentent 28% du total des enseignants de la religion — soulignent fréquemment, comme leur plus grande source de difficultés, leur manque de préparation et leur faible intérêt pour l'enseignement religieux. On pressent l'enchaînement fatal entre l'obligation d'enseigner la religion, le manque de préparation et le peu d'intérêt pour cet enseignement.

101. Il existe une autre série de difficultés provenant non plus des maîtres eux-mêmes ou des étudiants, mais de l'organisation scolaire. Le tableau qui suit mentionne ces difficultés selon l'importance relative que leur attachent les professeurs.

Horaire trop chargé	31.8%
Programmes inadéquats	19.7%
Instruments de travail désuets	18.3%
Périodes mal distribuées	16.4%
Absence d'équipe	9.6%

Ce sont surtout les professeurs des classes supérieures qui se plaignent d'une charge d'enseignement trop lourde. De même les horaires trop chargés et les périodes mal distribuées paraissent des difficultés plus aiguës dans les grandes écoles que dans les petites; par contre, dans ces dernières, on déplore davantage l'absence de travail d'équipe. Les professeurs les plus expérimentés et les plus qualifiés sont moins portés à souligner les limites des programmes et des instruments de travail. De l'avis même des professeurs de religion, ces difficultés ne sont pas propres

à l'enseignement religieux; elles affectent aussi les autres disciplines, mais il leur semble que sur certains points, notamment en ce qui touche la distribution des périodes et les programmes, l'enseignement religieux se trouve désavantagé (34).

102. Ces quelques données fournissent déjà une première image des enseignants de la religion au secondaire: elles permettent de les situer au plan personnel et professionnel, elles identifient les difficultés principales de leur tâche. Elles reflètent un état de fait. Pour connaître vraiment la situation des enseignants de la religion, il faut aller au-delà de ces données. Notons toutefois que les statistiques citées n'annoncent pas, à première vue, une situation aussi détériorée que veulent le laisser croire certains propos alarmants ou défaitistes répétés depuis quelques années. D'ailleurs, la lecture de l'ensemble de l'enquête du S.E.C. ne confirme pas cette impression d'une situation critique et irrémédiable. En fait, la situation est plus complexe que ne le révèle une première lecture de l'enquête ou les descriptions très sombrement pessimistes.

II. Analyse de la situation

103. Par-delà les difficultés habituelles mentionnées précédemment, les maîtres en enseignement religieux au secondaire se trouvent affrontés à des questions radicales. Ils se sentent profondément interrogés par les questions concernant l'avenir de leur enseignement, leur survie professionnelle, leur compétence, leur recrutement. Ce sont là des interrogations qui touchent vitalement leur statut d'enseignants spécialisés en religion et, du même coup, le statut du cours d'enseignement religieux à l'école. Nous allons tenter de serrer de plus près ces questions en analysant quatre facteurs déterminants pour l'avenir du cours de religion et des professeurs qui l'assument. Ce sont: la valorisation du cours d'enseignement religieux, la qualification académique des maîtres appelés à dispenser cet enseignement, leur permanence dans cette tâche et leurs conditions de travail.

1. Valorisation du cours d'enseignement religieux

104. Le statut du professeur d'enseignement religieux dépend en grande partie du statut même du cours de religion à l'intérieur de l'école. A la racine de la plupart des difficultés auxquelles se heurte le professeur de religion, il y a des présupposés et des jugements de valeur sur la nature et le rôle de l'enseignement religieux dans l'école secondaire actuelle. Sur la feuille de la maquette horaire de l'école, l'enseignement religieux demeure une discipline commune, et donc théoriquement importante. Mais en réalité, dans l'esprit de bien des membres du personnel professoral et de beaucoup d'étudiants, cette discipline est considérée comme «marginale» et «secondaire». Cette manière d'apprécier l'enseignement religieux ne doit pas nécessairement être interprétée dans le sens d'une opposition à la religion ou d'une mauvaise volonté; elle est d'abord une résultante des courants puissants qui influencent l'école: spécialisation de plus en plus poussée, priorité accordée à la formation scientifique et technique.

Ces courants entraînent non seulement la dévaluation de l'enseignement religieux mais aussi celle de toutes les sciences humaines et, en général, celle de tous les apprentissages qui sont moins immédiatement productifs et rentables.

105. On perçoit dès lors l'écartèlement que peut ressentir le professeur de religion. En même temps qu'il cherche à inscrire son action dans le projet de l'école, il s'aperçoit que le sujet même de son enseignement, tel que perçu dans le milieu, tend à le garder marginal et comme moins intégré que les autres professeurs. Il se sent tiraillé entre son désir d'intégration à l'école et son allégeance ecclésiale. Raymond Lemieux formule l'hypothèse que la mobilité des enseignants de la religion viendrait d'une volonté d'intégration au système scolaire. Cette mobilité «représente pour les catéchètes une intégration à l'ensemble du corps enseignant. Autrement dit, les catéchètes veulent être — et ils y tendent effectivement par leur comportement — comme les autres professeurs. Leur spécificité comme catéchètes tend alors à devenir un facteur de non-intégration (35).

106. En fait, bien des professeurs ressentent la complexité de leur rôle. Ils se voient sollicités par plusieurs autorités et partagés entre des tâches multiples et difficiles à concilier: assurer un enseignement moral, donner une information exacte sur la religion, susciter une participation à la vie ecclésiale, suivre un programme officiel dans un cadre scolaire, travailler à l'humanisation de l'école, répondre aux attentes des parents, des étudiants et des pasteurs. Cette complexité explique aussi en partie la mobilité des enseignants de la religion. Il n'est pas rare d'entendre de la bouche de ceux qui délaisssent l'enseignement religieux l'aveu suivant: «C'est trop compliqué... Il y a trop de relations à assurer!»

107. Pour que s'affermisse leur statut, les enseignants de la religion devront en tout premier lieu chercher à définir pour eux-mêmes le pourquoi de leur enseignement. La réponse à cette question est trop facilement considérée comme présupposée et toute entendue. Plus que jamais, à notre avis, ils ont à se dire à eux-mêmes le sens de leur action, en termes compréhensibles non seulement par eux mais aussi par le milieu scolaire et par les communautés chrétiennes. Puisque nous parlons ici de statut, il faut réaliser que celui-ci s'acquiert par une reconnaissance sociale et non seulement par des motivations personnelles intérieures Tant que la pertinence éducative et sociale de l'enseignement religieux ne sera pas mieux perçue par les professeurs de religion eux-mêmes et aussi par le personnel professoral et le milieu en général, le statut de l'enseignement de la religion demeurera précaire. Nous croyons que jusqu'à présent, on s'est trop contenté de dire le pourquoi de l'enseignement religieux en termes pastoraux et ecclésiaux; il est nécessaire de chercher à donner une réponse qui souligne l'apport spécifique de cet enseignement à l'entreprise éducative elle-même. Ce que nous avons dit dans la première partie concernant une approche d'ordre éducatif en enseignement religieux pourrait se révéler éclairant et utile. Il s'agit fondamentalement de motiver et de justifier l'enseignement religieux dans des termes familiers au monde de l'éducation, étant entendu par ailleurs que les raisons d'ordre pastoral et missionnaire garderont toujours leur puissance de motivation au for intérieur des consciences.

108. Dans cette recherche d'une clarification du statut du professeur d'enseignement religieux, la présence et l'action des associations professionnelles de professeurs de religion pourront se révéler très importantes. De telles associations peuvent en effet contribuer avantageusement à la valorisation des tâches enseignantes, à une professionnalisation bien comprise du rôle de l'enseignant et à l'affirmation opportune de la dimension pédagogique dans l'examen des questions d'organisation et de planification en enseignement religieux. A ce titre, les associations présentement existantes, **l'Association québécoise des professeurs de religion** (A.Q.P.R.) **l'Association québécoise des conseillers pédagogiques en enseignement moral et religieux** (A.Q.C.P.E.M.R.) et la **Provincial Association of Teachers of Ethics and Religion** (P.A.T.E.R.), méritent l'appui de tous ceux qui s'intéressent à la promotion de l'enseignement religieux.

2. La compétence des professeurs de religion

109. La compétence du maître est un facteur déterminant pour le statut et la qualité de tout enseignement. Le fait de confier l'enseignement religieux à des personnes peu ou pas préparées académiquement a beaucoup nui au renom de cet enseignement. Il arrive aujourd'hui encore que l'on demande à des professeurs manifestement non préparés d'assumer le cours de religion. On ne saurait trop décourager une telle pratique: elle sape les chances d'une éducation religieuse digne de ce nom. Ceci dit, il serait faux et injuste de laisser croire que le personnel en enseignement religieux est particulièrement déficient en terme de qualification professionnelle.

110. D'après l'enquête du Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation (S.E.C.), voici quelles étaient les qualifications académiques des professeurs de religion en 1972 (36).

- Études poursuivies en **catéchèse:**

12.5% ont le baccalauréat, la licence ou le doctorat.
18.6% ont un brevet A spécialisé.
30.6% ont suivi des sessions d'été.
33.3% n'ont fait aucune étude en catéchèse.

- Études poursuivies en **sciences religieuses:**

30.0% ont le baccalauréat, la licence ou le doctorat.
9.9% ont le brevet A spécialisé.
12.1% ont suivi des sessions d'été.
41.3% n'ont fait aucune étude en sciences religieuses.

- Études poursuivies en **sciences humaines des religions:**

5.1% ont le baccalauréat, la licence ou le doctorat.
4.6% ont le brevet A spécialisé.
10.0% ont suivi des sessions d'été.
69.6% n'ont fait aucune étude en sciences humaines des religions.

De ces chiffres, il ressort que c'est pour l'enseignement catéchétique que les professeurs sont les mieux préparés: 31% par des études régulières et 30.6% par des sessions d'été. Viennent ensuite les sciences religieuses auxquelles 39.2% se sont préparés par des études régulières et 12.1% par des sessions d'été. La spécialisation en sciences humaines des religions demeure très limitée: 9.7% ont fait des études régulières et 10% ont suivi des sessions d'été. Une conséquence importante découle de ces données: les enseignants sont mal préparés à passer d'une approche à une autre, par exemple de la catéchèse aux sciences humaines de la religion ou vice versa. Retenons aussi qu'en dépit de déficiences certaines, les professeurs de religion du secondaire ne sont ni plus ni moins qualifiés que leurs confrères des autres disciplines. Dans l'enquête de Québec il a été établi qu'au niveau des diplômes obtenus il y avait «très peu de différence entre les professeurs de religion et les professeurs des autres disciplines» (37).

111. Pour que s'affermisse le statut de l'enseignement religieux, il est nécessaire que s'accroissent les qualifications du personnel affecté à cet enseignement. En 1970, suivant l'avis des animateurs pédagogiques, 31% des professeurs de religion méritaient d'être remplacés parce que ne possédant pas la préparation suffisante ou les qualités personnelles nécessaires (38). L'enquête du S.E.C. de 1972 nous donne une image plus rassurante — peut-être parce qu'elle reflète le point de vue des premiers intéressés. Elle indique que seulement 23% des enseignants voient dans leur manque de préparation une cause de difficulté dans leur enseignement (39). Quoi qu'il en soit, sans trop de crainte de se tromper, on peut dire que près d'un professeur sur trois ne possède pas la formation de base suffisante pour assumer l'enseignement religieux au secondaire. Pour relever le niveau de compétence de ce groupe professionnel, il faudrait viser à n'employer au secondaire que des professeurs détenant au moins un baccalauréat d'enseignement avec spécialisation en études religieuses. Il faudrait également que deux professeurs sur trois enseignant actuellement s'engagent dans des cours de perfectionnement. Les indications au sujet du désir de perfectionnement confirment que cet objectif n'est peut-être pas chimérique: en effet 69.4% des professeurs de religion disent vouloir parfaire leurs études. De ce nombre, 30% veulent le faire en catéchèse, 20% en sciences humaines des religions et 19% en sciences religieuses (40).

112. Le désir de perfectionnement en enseignement religieux ne tient pas seulement à des motifs liés à la matière elle-même. Ce désir s'inscrit très largement dans le mouvement global de professionnalisation qui incite les enseignants à rechercher une plus grande compétence en vue d'un meilleur service, d'une meilleure sécurité d'emploi et d'un meilleur traitement. Ce courant constitue le plus sûr moteur qui pousse les maîtres en enseignement religieux à rechercher un perfectionnement constant. Toutefois, des mesures incitatives demeurent nécessaires, tout spécialement dans les régions où le nombre de professeurs qualifiés pour l'enseignement religieux demeure plutôt faible. Ces mesures pourraient consister, par exemple, dans la mise au point par les commissions scolaires d'une politique de perfectionnement des maîtres qui favorise les matières où il risque d'y avoir pénurie; dans la présentation de programmes universitaires souples et attrayants, bien adaptés aux besoins des maîtres en exercice; ou encore dans une stratégie des associations professionnelles pour accroître le désir de perfectionnement.

3. La mobilité professionnelle des enseignants de la religion

113. Au cours des dernières années, on a fait grand état du manque de permanence chez les enseignants de la religion au secondaire. On citait des indices de mobilité très élevés, ce qui n'était pas de nature à appuyer le statut et la qualité de l'enseignement religieux. Certains annonçaient même le jour pas très lointain où il n'y aurait plus de professeurs désireux de faire l'enseignement religieux. Nous croyons qu'il y a eu des lectures exagérément alarmistes: un examen plus objectif des enquêtes permet d'obtenir une vision moins sombre et probablement plus fidèle à la réalité.

114. Dans l'enquête du Service de l'enseignement catholique, voici la distribution des professeurs selon leur intention de poursuivre l'enseignement religieux (41):

oui, en permanence	24.2%
oui, quelques années	26.6%
oui, un à deux ans	8.2%
non, dernière année	9.1%
indécis	29.6%
pas de réponse	2.3%

Il ressort donc que la moitié des enseignants expriment un désir réel de rester encore pendant quelques années en enseignement religieux. Par contre, environ le cinquième indiquent leur désir d'abandonner ou de quitter incessamment ce domaine de l'enseignement (9.1% dernière année et 8.2% dans un an ou deux). Le chiffre le plus frappant est le nombre de professeurs hésitants. Ces derniers se retrouvent surtout chez les plus jeunes (20-25 ans) et chez ceux qui n'ont aucune expérience de l'enseignement religieux à temps plein.

115. Voici les raisons alléguées par ceux qui entendent demeurer en enseignement religieux (42):

• intérêt certain pour cet enseignement	55.1%
• forme d'engagement chrétien	50.3%
• préparation académique suffisante	34.8%
• succès dans cet enseignement	37.5%

Quant à ceux qui songent à quitter cet enseignement, ils avancent les motifs suivants:

• difficultés pédagogiques	11.3%
• manque de préparation spécialisée	15.7%
• manque d'intérêt pour cet enseignement	9.9%
• problèmes personnels de foi	5.4%
• abandon de la carrière d'enseignant	4.5%
• promotion dans les cadres scolaires	3.1%

116. Une autre donnée de l'enquête du Service de l'enseignement catholique constitue un indice certain de stabilité des professeurs de religion. «Dans l'ensemble, note l'enquête, les trois-quarts de ces professeurs ne sont plus des novices. En effet, 75.9% enseignent depuis plus de quatre ans; les plus forts contingents se concentrent dans la catégorie de 5-7 ans (19.1%) et celle de 15 ans et plus (25.3%). On peut donc en déduire que le domaine de l'enseignement religieux se compose en majorité de professeurs ayant acquis leur permanence dans la profession d'enseignant» (43).

117. Faute de points de comparaison avec d'autres disciplines, il n'est pas possible de trancher la question de savoir si la mobilité demeure plus grande chez les enseignants de la religion que chez d'autres groupes de professeurs. De toute façon, si la mobilité observée a pour effet premier d'éliminer les professeurs incompétents, il n'y aurait pas à s'en plaindre. Certes, les professeurs partants ne sont pas forcément remplacés par des plus compétents, mais le roulement du personnel au cours des dernières années semble indiquer une remontée dans les indices de qualification et de permanence. D'après le sondage du S.E.C. effectué en 1970, le taux de mobilité se situait à 21.5%, alors que deux ans auparavant il était de 28% (44). L'enquête de 1972 indique un taux de départ de 9.1% mais elle laisse planer une grande inconnue: l'option que prendront près de 30% de professeurs «indécis». Mais n'est-ce pas dans cette marge de 30% que la compétence laisse le plus souvent à désirer?

4. Les conditions de travail

118. La qualité et l'efficacité du cours de religion dépendent en grande partie de la personnalité et de la compétence du professeur. Mais ce dernier se trouve fort conditionné par les contraintes de l'organisation scolaire. Les conditions de travail peuvent soit faciliter sa tâche soit la rendre intenable. Au delà des intentions et des déclarations de principe, c'est le régime réservé à l'enseignement religieux qui révèle le mieux l'importance réelle qu'on accorde à cet enseignement.

La maquette-horaire

119. La maquette actuelle de l'école secondaire prévoit 90 minutes d'enseignement religieux par semaine, soit l'équivalent de deux périodes/semaine. Un projet de maquette nouvelle soumis à la consultation en 1972 proposait d'allouer 100 minutes à l'enseignement religieux et moral, soit 6% des 1600 minutes/semaine au secondaire. Cette norme, formulée selon la manière habituelle de répartir le temps scolaire entre les diverses matières, peut être considérée comme un minimum acceptable. Si en certains endroits on consacre parfois trois périodes/semaine à l'enseignement religieux, en d'autres par ailleurs on n'hésite pas à omettre ce cours à la moindre occasion. Il paraît donc important de fixer un seuil qu'on ne saurait franchir sans dévaloriser irrémédiablement l'enseignement religieux. Si l'on veut donner du sérieux et de la suite à ce cours, il faut assurer l'équivalent d'au moins deux séances par semaine de cinq jours. Autrement, l'enseignant se trouve placé dans une situation intenable: le nombre de groupes qu'il doit rencontrer se multiplie et il lui est bientôt impossible d'établir une relation pédagogique valable avec des élèves trop nombreux. En précisant ce minimum, nous n'entendons pas par ailleurs imposer nécessairement le modèle de deux séances d'enseignement religieux par semaine. Il existe en effet d'autres agencements possibles comme, par exemple, la concentration par semestre ou par demi-journées. Au secondaire surtout, il faut favoriser la recherche de formules d'agencement horaire mieux adaptées à la démarche propre à l'enseignement religieux.

Le nombre de périodes d'enseignement

120. Nous avons vu que la moitié des professeurs de religion estiment que leur horaire est trop chargé et que pour 31.8% d'entre eux cette surcharge constitue la principale source des difficultés rencontrées dans leur travail. Notons que ce problème de la surcharge est relié directement à la convention collective des enseignants, où se trouve précisée la norme concernant la charge d'enseignement. L'enseignement religieux est donc soumis à une norme s'appliquant à toutes les disciplines et il serait vain de réclamer un traitement de faveur pour cet enseignement. Les professeurs de religion repoussent d'ailleurs eux-mêmes cette idée; mais ils entendent continuer de manifester les exigences particulières de leur enseignement, qui demande beaucoup en fait de motivation, de présence

aux groupes et de renouvellement. Leurs réclamations, ajoutées à celles d'autres groupes, sont de nature à inciter les autorités à tenir davantage compte de critères d'ordre éducatif dans l'établissement de normes comme celle de la charge d'enseignement. Il faut notamment souhaiter qu'elles en viennent à trouver une pondération par discipline qui tiendrait compte, par exemple, du nombre de cours à préparer, du nombre d'élèves par groupes, de certaines exigences inhérentes aux disciplines. Ajoutons toutefois que certains «allègements» sont déjà possibles, même à l'intérieur de la norme actuelle. Là où on fait l'expérience d'horaires moins morcelés, là où l'enseignement religieux reçoit sa part équitable de périodes dites favorables, les professeurs de religion trouvent leur tâche moins lourde.

Le nombre de groupes d'élèves

121. Voilà un autre sujet de grief fréquemment soulevé par les professeurs de religion: ils se plaignent d'avoir à enseigner à un trop grand nombre de groupes d'étudiants. Ainsi, un professeur qui enseigne la religion à plein temps peut devoir s'adresser à dix groupes différents, à raison de deux périodes par groupe, afin de satisfaire à la norme touchant le nombre de périodes par semaine. Comme le nombre d'étudiants varie de 15 à 30 et plus par groupe, ce professeur peut avoir affaire à 200, 250, 300 étudiants par semaine, nombre qui rend impossible un véritable lien de connaissance et d'échange entre l'enseignant et l'étudiant. Pendant ce temps, un professeur de géographie, par exemple, rencontrera seulement quatre groupes différents, mais à raison de quatre périodes par semaine, tout en complétant sa charge horaire par quatre périodes au centre de documentation. En tout, ce professeur viendra en contact avec environ 120 élèves.

122. Voyons tout d'abord quelle est l'ampleur réelle de ce problème. L'enquête du Service de l'enseignement catholique nous donne les statistiques suivantes concernant le nombre de groupes auxquels les professeurs de religion doivent s'adresser (45).

1 groupe	14.7%	6 groupes	9.5%
2 groupes	12.0%	7 groupes	12.0%
3 groupes	10.7%	8 groupes	6.5%
4 groupes	9.2%	9 groupes	6.3%
5 groupes	8.1%	10 groupes	11.0%

La distribution est donc très diversifiée; on observe des concentrations autour de 1, 2, 3, 7 et 10 groupes. En fait, 37.4% enseignent à trois groupes et moins et 38.8% ont entre 4 et 7 groupes. Le problème ne devient véritablement aigu qu'avec le 23.8% de professeurs qui doivent s'adresser à 8, 9 et 10 groupes. Ce sont malheureusement les professeurs les plus spécialisés et enseignant à plein temps la religion qui se trouvent dans cette situation difficile.

123. Il est possible de trouver des solutions à ce problème du trop grand nombre de groupes, mais elles présupposent toutes une volonté collective de rechercher les meilleurs conditionnements éducatifs et de dépasser la routine et les dictées prétendûment inéluctables de l'ordinateur. Mentionnons ici quatre façons d'atténuer la difficulté en cause.

- Ne pas exiger d'un même professeur, si compétent soit-il, plus de 16 périodes d'enseignement religieux par semaine. Pour compléter sa charge de travail, on demandera au professeur d'assumer des cours ou activités connexes: morale, activités intégrées, etc.

- Veiller à la formation de groupes à dimension réduite. L'enseignement religieux connaît encore trop souvent des groupes de 30, 35, voire 40 élèves. De tels groupes contrecarrent totalement les possibilités d'échange et de communication indispensables au cours d'enseignement religieux. Si le nombre d'élèves par groupe était moindre, le problème du nombre de groupes serait par lui-même un peu moins aigu.

- Chercher à constituer des groupes homogènes en fonction des intérêts réels des étudiants, et non seulement en fonction de l'âge, de la promotion ou du «foyer». A cet égard, la diversification des voies au niveau de second cycle devrait se révéler déterminante pour la formation de groupes mieux intégrés.

- Instaurer un aménagement horaire qui facilite la réduction des groupes.

Les aménagements de l'horaire

124. On commence heureusement à rechercher des agencements horaires qui soient plus en conformité avec la nature et les objectifs de l'enseignement religieux que le traditionnel calendrier de deux périodes par semaine chaque année. En certains endroits, on fait l'expérience de périodes d'enseignement intensif de la religion. Par exemple, pendant un semestre, l'enseignement religieux se donne à raison de quatre périodes/semaine; au cours du semestre qui suit, les étudiants n'ont pas de cours de religion mais un cours intensif d'éducation physique. En d'autres endroits, on expérimente des formules modulaires diverses: journées complètes ou demi-journées réservées à l'éducation religieuse, concentration pendant une année, etc. Ces expériences ne produisent pas d'elles-mêmes des résultats miraculeux, mais il semble évident qu'elles contribuent à améliorer le rendement du cours de religion et le sentiment de satisfaction chez les étudiants et les professeurs. On souligne tout particulièrement les avantages suivants:

- meilleure continuité dans l'apprentissage;
- utilisation possible d'une salle-matière occupée à plein et bien aménagée pour l'audio-visuel;

- possibilité de former des groupes plus homogènes;
- valorisation du cours de religion auprès des étudiants;
- introduction d'un élément de variété qui n'est pas négligeable;
- incitation à un meilleur travail d'équipe entre les professeurs;
- contexte plus conforme aux exigences de l'enseignement religieux.

125. Cette recherche d'agencements horaires nouveaux et plus satisfaisants demeure encore trop souvent un fait d'exception. Il convient d'inciter les divers responsables à assouplir l'horaire actuel et à rechercher l'ordonnance qui pourra le mieux convenir aux besoins et aux ressources du milieu. La diversification des voies en enseignement religieux au second cycle du secondaire rendra peut-être plus fréquentes les concentrations des diverses options sur un semestre plutôt que sur toute l'année. De même, si les regroupements horaires ne sont guère possibles aujourd'hui qu'avec l'éducation physique, on peut espérer qu'une nouvelle maquette autorisera des aménagements semblables avec les sciences humaines (formation sociale et morale, histoire, géographie, etc.). L'enseignement religieux doit chercher à tirer profit de la flexibilité que l'on veut présentement introduire dans les horaires scolaires.

L'équipement scolaire

126. Si l'on jette un simple coup d'œil sur l'équipement que possèdent habituellement les disciplines comme l'histoire et la géographie (salle-laboratoire, réserve d'instruments didactiques, moyens audio-visuels, matériel pour activités, etc.), l'enseignement religieux fait figure de parent pauvre. Ce dernier est généralement confiné aux salles de cours ordinaires avec comme équipement les manuels de l'étudiant, quelques livres de référence et le tableau noir. Les instruments audio-visuels demeurent peu nombreux et leur utilisation dans une salle de cours ordinaire est toujours assez compliquée. Notons toutefois qu'en certaines écoles on a réussi à aménager une salle-matière pour l'enseignement religieux; le style et l'efficacité du cours en ont été profondément transformés. Il faut espérer que, peu à peu, l'attention accordée aux exigences éducatives propres à chaque discipline permettra d'inventer des salles plus fonctionnelles et mieux adaptées aux divers enseignements, y compris l'enseignement religieux. Nous croyons qu'une école polyvalente devrait posséder une salle-laboratoire pour l'enseignement religieux. Cette salle-matière devrait être aménageée de manière à faciliter l'utilisation d'instruments sonores et visuels, et surtout à favoriser le dialogue et la recherche qui caractérisent le cours de religion.

127. EN RÉSUMÉ, voici les principales propositions et conclusions touchant le statut du professeur de religion au niveau secondaire.

1. Pour affermir le statut de l'enseignant de la religion au secondaire, il importe de diffuser une conception de l'enseignement religieux qui fasse ressortir la pertinence éducative et sociale de cet enseignement.

2. Il faut viser à accroître le niveau de compétence des maîtres en enseignement religieux au secondaire, notamment en exigeant que les nouveaux enseignants affectés à cet enseignement détiennent un baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec mention en sciences religieuses.

3. Le désir de perfectionnement des maîtres actuellement en exercice est grand. Il convient de mettre à la portée de ces maîtres des programmes cohérents et fonctionnels en vue de parfaire leur formation.

4. La mobilité des professeurs de religion a été source de préoccupation au cours des dix dernières années. Les enquêtes révèlent aujourd'hui une tendance à la stabilisation. Plus de la moitié des professeurs indiquent leur volonté de continuer à dispenser l'enseignement religieux.

5. L'efficacité et la permanence des professeurs d'enseignement religieux dépendent en grande partie du régime accordé à cette matière et des conditions de travail qui en résultent.

6. Il faut assurer à l'enseignement religieux l'équivalent d'au moins deux séances par semaine de cinq jours. Il revient toutefois aux responsables scolaires de trouver l'agencement horaire qui soit le mieux adapté aux objectifs de cet enseignement, à l'âge des étudiants et aux ressources du milieu.

7. Pour tenir compte des exigences propres à l'enseignement religieux, on doit chercher à constituer des groupes scolaires de dimension réduite et plus homogènes.

8. On ne devrait pas exiger d'un même professeur, si compétent soit-il, plus de seize heures d'enseignement religieux par semaine.

9. Une école polyvalente devrait compter une salle-matière pour l'enseignement religieux.

3. la formation des maîtres en enseignement religieux

128. Par suite des changements radicaux qui scnt intervenus dans le domaine de la formation des maitres au cours des dix dernières années, les coordonnées de la formation des maitres pour l'enseignement religieux se sont elles-mêmes profondément transformées. Jusqu'à tout récemment, il était très difficile de dresser un tableau d'ensemble car tout était en transition et la situation demeurait partout flottante. Aujourd'hui, l'évolution commençée en 1961 est pratiquement complétée et il est dès lors possible de situer de façon précise le cadre où s'effectue désormais la formation des maitres en enseignement religieux pour le niveau secondaire. Après avoir évoqué le contexte général de cette formation, nous examinerons de plus près les quatre points suivants: les programmes actuels de formation, le profil de formation, la formation permanente et le recrutement des maîtres en enseignement religieux.

Contexte général de la formation initiale

129. Les programmes de formation en vue de l'enseignement au niveau secondaire prévoient un minimum de trois ans d'études universitaires de premier cycle, conduisant à un baccalauréat spécialisé portant la mention de la discipline dans laquelle l'étudiant s'est spécialisé. C'est ainsi que tout candidat désireux de devenir professeur d'enseignement religieux dans une école secondaire doit, après avoir complété ses études collégiales, s'inscrire au programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses). Ce programme comprend 30 crédits (une année) de cours de base en psychopédagogie et 60 crédits (deux années) consacrés à des études religieuses. La plupart des universités offrent également des programmes de baccalauréat spécialisé en sciences religieuses; dans ce cas, l'étudiant fait trois années d'études religieuses et s'il désire par la suite enseigner, il doit obligatoirement prendre les 30 crédits en pédagogie-éducation. Au-delà de ce premier cycle, un étudiant-maître peut poursuivre ou parfaire sa formation en s'inscrivant aux programmes de maîtrise et de doctorat.

Les centres de formation

130. Cette formation universitaire est présentement assurée par neuf centres universitaires à travers le Québec et une institution privée. En voici la liste avec la nomenclature des programmes qu'ils offrent aux enseignants qui se destinent à l'enseignement religieux au cours secondaire.

1. Rimouski (UQAR)
   - programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses)
   - programme de baccalauréat spécialisé en sciences religieuses
   - certificat d'études religieuses (10 crédits)

2. Chicoutimi (UQAC)
   - programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses)
   - programme de baccalauréat spécialisé en sciences religieuses

3. Québec (Laval)
   - programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (catéchèse)
   - programme de baccalauréat spécialisé en catéchèse
   - programme de baccalauréat spécialisé en théologie
   - programmes de deuxième et troisième cycles (catéchèse et théologie)

4. Trois-Rivières (UQAT)
   - programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (théologie)
   - programme de baccalauréat spécialisé en théologie
   - programme de maîtrise en théologie

5. Sherbrooke (US)
   - programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses)
   - programme de baccalauréat spécialisé en théologie
   - programmes de maîtrise en théologie, en pastorale et en sciences humaines des religions
   - programmes de doctorat en théologie et en pastorale

6. Montréal (UQAM)
   - programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses)
   - programme de baccalauréat spécialisé en sciences religieuses
   - programme de maîtrise en sciences religieuses

7. Montréal (UdeM)
   - programmes de baccalauréat avec majeur (théologie, études bibliques, sciences de la religion)
   - programmes de baccalauréat spécialisé en théologie, études bibliques, théologie pastorale

	— programmes de deuxième et troisième cycles (théologie, études bibliques et théologie pastorale) — certificat ou sujet mineur (théologie, études bibliques, sciences de la religion, études pastorales, études catéchétiques)
8. Montréal (McGill)	— programme de baccalauréat en éducation («Major» en études religieuses) — programme de baccalauréat en théologie — programmes de maîtrise et de doctorat en études religieuses
9. Lennoxville (Bishop's)	— programme de baccalauréat en éducation («Major» en religion) — programme de maîtrise en religion
10. Cap-Rouge (Campus Notre-Dame de Foy)	— programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses), au niveau des deux premières années; la troisième devant être complétée à l'Université Laval.

131. Ajoutons, pour compléter ce tableau, les trois points suivants. A Montréal, du côté anglophone, l'Université Sir George Williams et le Loyola College ne décernent pas actuellement de diplôme en éducation mais offrent des programmes d'études religieuses: programme de baccalauréat avec «Major» en histoire et philosophie de la religion, de même qu'en études judaïques (Sir George Williams); programme de baccalauréat avec «Major» en études théologiques (Loyola). Dans l'Ouest du Québec, les services de l'Université du Québec à Hull et à Rouyn n'offrent pas de programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec mention en sciences religieuses. Toutefois, dans la région de l'Outaouais, il faut noter la proximité de l'Université d'Ottawa et de l'Université Saint-Paul qui présentent toutes deux les programmes des trois cycles, l'une en études religieuses, l'autre en théologie et pastorale.

I. Les programmes actuels de formation

132. La liste des programmes d'études que l'on vient de lire laisse à peine entrevoir la diversité qui existe entre les universités dans la manière d'aborder le fait religieux. Sous le titre général de «sciences religieuses» et de «théologie», on peut trouver des contenus et des approches sensiblement différents. Deux facteurs principaux sont à l'origine de cette diversité. Tout d'abord, plusieurs facultés ou départements actuels sont issus d'un séminaire ou d'une faculté canonique qui ont été intégrés dans la structure universitaire en y apportant leur tradition de théologie catholique. En outre, avec la multiplication des centres universitaires au Québec, les facultés ou départements de sciences religieuses ont senti le besoin

de se spécialiser davantage et de se concentrer sur un secteur du vaste champ des sciences religieuses: théologie catholique, sciences humaines des religions, études catéchétiques et pastorales, etc.

Orientation théologique

133. Trois orientations fondamentales caractérisent les divers programmes universitaires de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec spécialisation en «sciences religieuses». La première orientation est de nature théologique: elle consiste dans une approche systématique de l'expérience religieuse à partir de la tradition catholique. Cette orientation théologique est d'emblée la plus fréquente parmi les universités francophones. Citons ici le programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses) de l'Université du Québec à Rimouski, qui donne une bonne idée du profil de formation offert aux futurs spécialistes de l'enseignement religieux (46).

Expérience religieuse d'Israël
L'homme et Dieu
Le mystère de la vie divine
Le sens de l'existence chrétienne
la vie théologale du chrétien
Bonne nouvelle du salut en Jésus
Le Christ, appel de l'homme
Le Christ, sauveur de l'homme
L'engagement social du chrétien
Questions actuelles de morale
Valeurs et liberté
Histoire du salut
Écriture sainte
Église et sacrements
Le fait religieux et les religions
Sagesse hindoue
Sagesse occidentale
3 cours libres

A ces vingt cours de formation théologique, s'ajoutent dix cours de formation de base en pédagogie (psychologie du développement, sociologie de l'éducation, organisation scolaire québécoise, didactique, etc.). A l'intérieur de ces cours, l'étudiant-maître est initié à la méthodologie de l'enseignement religieux et participe à des stages dans les écoles.

134. Ce programme reflète assez bien l'orientation et le contenu de la formation offerte au futur maître d'enseignement religieux dans les facultés ou départements qui se situent dans la perspective «théologique» (Chicoutimi, Laval, Sherbrooke, Trois-Rivières, Université de Montréal, Loyola). Les accents peuvent varier: tantôt on accordera moins d'importance aux autres religions, tantôt on insistera davantage sur les cours bibliques ou sur les cours de théologie systématique; mais fondamentale-

ment l'équilibre demeure le même. De même, les objectifs de programme mentionnés par Rimouski pourraient correspondre assez bien à ceux poursuivis dans les autres centres universitaires: «Au plan de l'acquisition des connaissances: assurer une connaissance fondamentale des mystères chrétiens en vue de fonder la foi de l'éducateur; confronter les convictions chrétiennes avec celles des autres religions et avec les valeurs présentées par la société contemporaine; connaître les orientations fondamentales d'un agir respectueux de la personne humaine dans la vie sociale. Au plan des habiletés mentales et des attitudes: acquérir une méthode de réflexion sur le phénomène religieux, sur les valeurs principales des grandes religions; favoriser la maturation de la foi chrétienne de l'éducateur; développer la capacité de comprendre l'évolution religieuse chez les jeunes et de cheminer avec eux dans la maturation de leur foi; rendre capable de porter des jugements de valeur sur les mentalités contemporaines afin de guider le jeune vers une vie morale épanouissante et respectueuse de toutes les valeurs humaines» (47).

Orientation catéchétique

135. La deuxième orientation est de type **catéchétique.** Elle propose un approfondissement phénoménologique de l'expérience religieuse chrétienne à partir de la bible et de la tradition catholique. Elle s'efforce de maintenir un lien constant entre l'intelligence de la Parole de Dieu et la recherche de sens de l'individu. Si l'approche catéchétique peut être facilement identifiée au niveau de l'enseignement scolaire, sa spécificité demeure parfois ténue au niveau des études universitaires. Voici le profil de formation que propose le programme de l'Institut de catéchèse de Québec (Laval) pour le baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (48).

- Introduction à la catéchèse
- Introduction à la Bible
- Psychologie de la religion
- Catéchèse fondamentale de l'Ancien Testament
- Catéchèse fondamentale du Nouveau Testament
- Pédagogie des paraboles
- Pédagogie de la foi
- Le mystère du Christ (I-II)
- Église et sacrements
- Dynamique symbolique en catéchèse et en liturgie
- Les béatitudes
- Morale fondamentale
- Vertus théologales
- Cours préalable au stage de formation catéchétique
- Stages de formation catéchétique

En plus des cours fondamentaux de formation psycho-pédagogique, l'étudiant peut encore choisir un certain nombre de crédits parmi les cours suivants: exégèse, le langage des jeunes, psychologie de la religion chez

l'adolescent, créativité liturgique en catéchèse, audio-visuel et langage catéchétique, philosophie du fait religieux et histoire comparée des religions, histoire de l'Église québécoise, catéchèse fondamentale de l'Ancien et du Nouveau Testament. Comme on peut le constater, ce programme est centré sur la catéchèse, conçue comme l'acte de la transmission de la foi par la communauté croyante. Il vise à développer chez l'étudiant une vision globale de la foi chrétienne qui l'habilite à proposer cette même foi aux jeunes.

Orientation «sciences humaines de la religion»

136. La troisième orientation se caractérise par l'approche du fait religieux à l'aide de l'esprit et des techniques des sciences humaines de la religion. Comme prototype, citons le programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses) à l'Université du Québec à Montréal (49).

- Cours communs:

— Introduction à la religiologie
— Initiation à la recherche en religiologie
— Didactique des sciences de la religion I
— Didactique des sciences de la religion II
— Stage d'observation du milieu scolaire
— Stage d'enseignement
— Psychologie sociale: dynamique de groupe et animation.

- Formation psycho-pédagogique: cinq cours parmi les suivants:

— Psychologie de l'adolescence
— Sociologie de l'éducation
— Histoire de l'éducation au 20e siècle
— Histoire de l'éducation au Québec
— Philosophie de l'éducation
— Communications audio-visuelles
— Communications audio-visuelles et milieu
— Objectifs et docimologie.

- Série A: Religions des peuples à tradition orale. Religions du Proche-Orient ancien. Religions amérindiennes. Confucianisme et Taoïsme. Hindouïsme. Religions de l'Occident ancien. Islam. Bouddhisme.

- Série B: La Torah et les Prophètes. Les livres sapientiaux. Les Évangiles synoptiques. Les épîtres pauliniennes. Les écrits johanniques. Orientations actuelles de la théologie chrétienne. Histoire du christianisme pendant les trois premiers siècles. Histoire du christianisme au Moyen-Age. Histoire du christianisme depuis les Temps Modernes. Anthropologie biblique.

- Série C: La religion au Québec des origines à 1840. La religion au Québec de 1840 à nos jours. Psychologie de la religion au Québec I. Psychologie de la religion au Québec II. Sociologie de la religion au Québec I. Sociologie de la religion au Québec II. Religion et littérature québécoise. Religion et art québécois.

- Série D: Concepts fondamentaux de l'histoire et de la phénoménologie de la religion. Approches philosophiques de la religion. Religion et praxis contemporaine. Religion et mass média. Religion et sécularisation. Religion et valeurs. Religion et théories linguistiques. Religion et para-psychologie. Religion, croissance personnelle et phénomènes de groupes. Atelier de recherche et de production.

L'étudiant choisit quinze cours dans les quatre séries mentionnées, incluant au moins un cours des séries A, B et C. Enfin, trois cours sont laissés au libre choix. Les objectifs de ce programme sont ainsi décrits: «Le programme vise à développer la capacité d'analyse et d'interprétation du phénomène religieux qu'on retrouve dans les grandes civilisations, dans la tradition judéo-chrétienne et dans la vie québécoise, et à préparer pédagogiquement aux tâches requises par l'enseignement des sciences religieuses ou morales au secondaire. Le programme prépare aux différents types d'enseignement religieux et moral au secondaire; il permet également le perfectionnement de personnes déjà engagées dans ce travail; il veut contribuer à l'orientation et l'aménagement de l'enseignement religieux au secondaire.»

Avantages de la spécialisation

137. Il existe donc trois types de programmes assez bien caractérisés qui découlent de trois orientations différentes des facultés ou départements de sciences religieuses. Cette tendance à la spécialisation parmi les facultés et départements a sans contredit son sens et elle a déjà produit d'heureux résultats. Elle a marqué la fin d'un certain monolithisme théologique et elle a permis que s'ouvrent des perspectives neuves et intéressantes sur l'expérience religieuse. C'est elle qui a également rendu possible la recherche d'une diversification des voies en enseignement religieux au niveau secondaire, diversification qui ne pourra d'ailleurs se poursuivre qu'avec l'appui de centres universitaires intéressés à suivre et à évaluer les expérimentations en cours.

Limites de la spécialisation

138. Mais lorsque la spécialisation à l'intérieur d'un même campus d'étude entraîne la spécialisation des programmes de formation des enseignants dès le premier cycle universitaire, elle devient alors excessive et prématurée. Les programmes de formation actuels sont trop spécialisés dans une seule approche de la réalité religieuse pour répondre efficacement aux besoins des futurs maîtres de l'école secondaire. Le choix des spécialités au niveau universitaire s'est vraisemblablement opéré en fonc-

tion de critères où la préparation des étudiants-maîtres tenait relativement bien peu de place. Ce choix répondait principalement à des exigences de compétence académique, aux intérêts et aux qualifications des équipes professorales, à une recherche d'originalité susceptible de mieux assurer l'avenir du département, à une intention pastorale. Tous ces motifs peuvent être parfaitement légitimes au plan universitaire mais il n'est pas sûr que la formation des maîtres pour l'enseignement religieux y trouve toujours son compte.

139. Pris dans leur ensemble, les programmes des facultés et départements de sciences religieuses du Québec offrent un éventail très large d'options diverses. On dira: l'étudiant-maître n'a que l'embarras du choix. Mais, en fait, cette possibilité de choix demeure largement théorique. Rares sont les étudiants-maîtres qui quitteront Montréal pour aller suivre trois ans de cours à Rimouski ou vice versa. L'étudiant-maître choisit l'université de sa région; il prend aussi l'orientation que lui suggère le programme de cette université. C'est seulement lorsqu'il arrivera sur le marché du travail que le nouveau maître s'apercevra des mauvais effets d'une formation sur-spécialisée au niveau du premier cycle universitaire. Le nouveau diplômé sera préparé à enseigner un seul programme: ou le programme d'enseignement religieux catéchétique, ou un programme de théologie systématique ou le programme de culture religieuse; il sera donc très réticent à passer d'un programme à l'autre. Or, les écoles secondaires n'auront que faire de ces sur-spécialistes; de plus en plus, elles exigeront d'un professeur de religion qu'il puisse, selon les besoins de l'école, présenter l'un ou l'autre des programmes officiels de religion. La souplesse et la diversité souhaitée au plan des programmes comportent une contrepartie: une certaine polyvalence des maîtres en enseignement religieux. La plupart des programmes actuels des universités ne préparent pas à cette polyvalence.

Repousser la sur-spécialisation au second cycle

140. La sur-spécialisation paraît donc contre-indiquée au niveau du premier cycle universitaire. Il y aurait lieu d'instaurer un programme de premier cycle assez semblable dans toutes les régions du Québec, car quel que soit l'endroit où enseigneront les futurs maîtres les programmes scolaires officiels seront les mêmes. Bien entendu, cette formation de premier cycle ne saurait être exhaustive; mais c'est précisément au niveau du second cycle (maîtrise) ou des cours de perfectionnement qu'il serait opportun de pousser plus avant l'étude de telle ou telle approche du fait religieux. Certains indices montrent que l'on recherche déjà des solutions de cette nature. Ainsi l'Université du Québec songe à instaurer des «programmes-réseau» qui seraient communs à toutes ses constituantes et renonceraient au départ à toute exclusivité. De même, l'Université de Sherbrooke a instauré son programme de sciences humaines de la religion au niveau du second cycle d'études universitaires. Notre conclusion rejoint d'ailleurs une intuition qui commence à se formuler: n'y a-t-il pas eu inflation des spécialités au niveau secondaire et dans la formation des maîtres qui se destinent à ce niveau? A la fin d'un colloque sur la formation des maîtres

tenu à l'Université du Québec à Montréal en 1972, le recteur de cette université déclarait: «Je crois que nos programmes se sont orientés vers des sur-spécialisations à l'intérieur des spécialisations et j'espère que la conclusion de ce colloque est très ferme là-dessus: il faut démystifier complètement cette sur-spécialisation» (50).

Les disparités régionales

141. Il est nécessaire que le programme minimum de formation pour l'enseignement religieux au secondaire, c'est-à-dire le programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec mention en sciences religieuses, soit offert dans toutes les grandes régions du Québec. Or, il y a encore deux régions, autrefois desservies par les écoles normales, où ce programme n'est pas offert; il s'agit de l'Outaouais et du Nord-Ouest québécois. Dans cette dernière région, qui est éloignée des autres centres universitaires et où l'Université du Québec offre déjà huit programmes de baccalauréat spécialisés au secondaire, il y aurait lieu de mettre sur pied sans délai le programme de baccalauréat en sciences religieuses. Dans la région de l'Outaouais, les services universitaires demeurent encore trop inchoatifs pour que l'on songe à instaurer un tel programme dès maintenant; la proximité de l'Université Saint-Paul et de l'Université d'Ottawa, qui ont des facultés importantes de sciences religieuses, rend d'ailleurs ce besoin moins urgent.

Le personnel professoral

142. Les programmes ne peuvent exister sans professeurs compétents et expérimentés. Un simple coup d'œil sur la liste des professeurs chargés de former les futurs maîtres révèle que ceux-ci possèdent pour la plupart de hautes qualifications académiques. Mais on peut mentionner deux sujets de préoccupation. Les professeurs d'université peuvent facilement perdre contact avec le milieu scolaire, d'autant plus facilement que ceux d'entre eux qui ont une expérience concrète de l'enseignement religieux dans les écoles sont peu nombreux. Pour assurer le lien vital entre le centre universitaire et le milieu scolaire, le Conseil supérieur de l'éducation suggérait, en 1966, que chaque faculté s'efforce de recruter quelques-uns de ses professeurs parmi les enseignants; cette suggestion demeure valable mais rares sont les enseignants qui ont la disponibilité ou encore la capacité d'être pleinement à l'aise aux deux niveaux. La participation d'enseignants et de représentants du milieu scolaire aux divers conseils de programmes ou de modules constituent un autre moyen de garder un contact adéquat avec les écoles.

143. Le deuxième sujet de préoccupation est le suivant: comment assurer le recrutement et le renouvellement des professeurs capables d'initier les étudiants-maîtres à l'enseignement du programme catéchétique et de celui de culture religieuse? Ces deux secteurs sont les plus faiblement représentés au plan universitaire. De plus, le nombre des personnes qui se spécialisent au-delà du premier cycle universitaire en études catéchéti-

ques a diminué considérablement au cours des dernières années en comparaison des effectifs de 1960 à 1970. Il y a déjà pénurie de candidats compétents aptes à représenter le point de vue catéchétique au niveau universitaire. En sciences humaines des religions, les effectifs demeurent également insuffisants puisqu'il s'agit d'un domaine relativement nouveau. Les départements et facultés universitaires, de même que tous ceux qui s'intéressent à la promotion de ces deux approches en sciences religieuses, devront faire preuve de prospective et choisir d'investir une part de leurs ressources et de leur personnel dans ces deux secteurs, s'ils veulent répondre efficacement aux exigences de la formation des maîtres.

II. Profil de la formation des maîtres en enseignement religieux

144. Avant de tenter toute esquisse d'un profil de formation, il importe de vérifier les modèles qui nous habitent lorsque nous parlons de la formation des maîtres. Il faut en effet remonter à ces modèles implicites ou explicites car ils influencent directement le contenu et les orientations de tout programme. Nous pouvons regrouper ces modèles sous deux types principaux.

Modèle traditionnel

145. Le premier modèle, qui demeure le plus largement répandu, conçoit la formation des maîtres en deux temps reliés mais distincts: un temps de préparation académique où le futur enseignant se spécialise dans la discipline de son choix et un deuxième temps de formation pédagogique où l'étudiant-maître acquiert les données fondamentales de psycho-pédagogie et les habiletés indispensables pour la pratique de l'enseignement. C'est le schéma qui est à la base de la plupart des programmes actuels, où les deux tiers du temps sont consacrés à la formation académique en une discipline pendant que l'autre tiers est consacré à la formation pédagogique. Ce schéma vise à former des spécialistes dans les diverses matières d'enseignement. Et le spécialiste est conçu comme celui qui possède une connaissance approfondie d'une matière inscrite au programme des étudiants. Implicitement, ce type de formation perçoit plus ou moins le professeur-spécialiste comme un transmetteur de connaissances, qui accumule le savoir pendant deux ans, puis pendant une autre année apprend comment «faire passer» ce savoir dans l'esprit des étudiants.

146. Comme on peut le constater, ce modèle de formation, qui met l'accent sur la spécialisation et les connaissances, se situe dans la ligne d'une conception plutôt **mécaniste** de l'éducation. Il confert une certaine compétence académique, mais il n'est pas assuré qu'il prépare de véritables éducateurs. De plus en plus de gens déplorent le fait que l'école secondaire compte trop de spécialistes et pas assez d'éducateurs. Les connaissances académiques sont importantes, mais elles ne suffisent pas à former la «personne-ressource» que doit être l'enseignant parmi son groupe d'élèves. Pour pouvoir se situer en vérité comme éducateur auprès

d'eux, l'enseignant a besoin d'autres moyens. En enseignement religieux surtout, le brio des connaissances ne suffit pas à garantir la qualité de l'éducation religieuse.

Modèle organique

147. On peut concevoir un second modèle de formation inspiré d'une conception plus **organique** de l'éducation. L'éducateur est alors conçu d'abord et avant tout comme un éveilleur de croissance. Son rôle ne se limite pas à transmettre des connaissances mais consiste plutôt à soutenir et à intensifier le processus éducatif qui se déploie dans la vie intérieure de l'étudiant. La tâche d'éducation et d'animation prend alors le pas sur la simple fonction d'instruction. Elle exige des compétences particulières chez l'enseignant et oblige à penser sa formation initiale en conséquence. Soulignons ici trois aptitudes fondamentales à développer chez le futur éducateur en enseignement religieux.

La faculté de comprendre une situation éducative

148. L'éducateur véritable doit être capable de saisir le sens d'une situation éducative et soucieux de définir son rôle par rapport à elle. L'étudiant est au centre du processus éducatif et il est le premier agent de sa formation. L'action de l'éducateur a dès lors pour but de stimuler l'actualisation des capacités et des ressources de l' «apprenant». «L'éducateur apparaît alors comme un éveilleur, dont l'influence fait passer à l'état conscient des réalités présentes mais cachées dans la vie intérieure du s'éduquant, des réalités que ce dernier ne voit pas encore et qu'il néglige sans en souffrir, parce que ces dimensions de sa vie demeurent encore pour lui dans le domaine de l'inconnu. C'est dans la manière d'éveiller ces ressources, d'en faciliter l'émergence que se révèle l'art de l'éducateur. Cet art fait appel à des ressources personnelles, non pas à des recettes ou à des techniques appliquées» (51). En raison de la nature et des objectifs mêmes de l'éducation religieuse, la place faite à l' «apprenant», à ses motivations, à sa liberté, à ses dynamismes éveillés ou assoupis est primordiale.

La capacité de saisir le cheminement des jeunes

149. L'éducateur doit être capable de lire les signes d'évolution des adolescents à la recherche de leur autonomie et de leur responsabilité au plan religieux. Il doit pouvoir reconnaître les expressions diverses que prend chez les jeunes le désir de donner signification aux êtres et aux situations; face aux attitudes d'apathie ou d'indifférence des étudiants, il doit savoir ouvrir les chemins qui les conduisent à des interrogations et à des espaces encore ignorés. Il doit être également capable de situer son action dans la perspective plus large de l'influence éducative exercée par la famille, le milieu et les communautés de foi.

L'aptitude à créer un environnement éducatif

150. L'éducateur de qualité se reconnaît à sa capacité de rassembler les éléments qui composent un univers éducatif. Au sein de son groupe d'étudiants, il est lui-même personne-ressource: par ses connaissances, ses expériences et ses attitudes. Par ses connaissances tout d'abord, car il est certain que le véritable éducateur doit être «passé maître» dans le domaine de sa spécialité. Une conception organique de la formation des futurs maîtres ne jette aucun discrédit sur les connaissances académiques; bien au contraire, elle reconnaît leur importance mais en les situant à leur juste place, c'est-à-dire parmi les éléments enrichissant le contexte éducatif. En enseignement religieux tout particulièrement, on ne saurait trop souligner les exigences proprement intellectuelles d'une exploration cohérente de la dimension religieuse. Mais si étendues que soient ses connaissances, un enseignant ne joue pleinement son rôle de «personne-ressource» que s'il peut ajouter les richesses de son expérience et de ses attitudes. Expérience de contacts avec des groupes croyants, connaissance expérimentale de communautés actives, fréquentation de centres spirituels authentiques. Expérience personnelle aussi, qui vient donner un poids et une densité nouvelle aux paroles. Cette expérience personnelle, qui a nom «témoignage» lorsqu'on se situe dans une perspective pastorale, devient ici une forme d'exigence éducative. De même en est-il des attitudes: la religion ne «s'apprend» pas en l'air, elle se traduit fondamentalement dans l'attitude de l'homme face à la vie et à l'univers.

Trois principes de formation

151. À partir de cette conception organique de la tâche de l'éducateur, nous pouvons dégager trois principes méthodologiques qui devraient inspirer tout programme et qui serviront de base à notre esquisse d'un profil de formation. Le premier principe est le suivant: **Il convient d'utiliser largement avec les étudiants-maîtres le même type d'approche que l'on souhaite leur voir utiliser une fois dans l'enseignement.** Il est bien connu en effet que les enseignants ont tendance à reproduire dans leur pratique quotidienne le type de formation qu'ils ont reçue. Leur formation devrait donc se dérouler de la façon dont on souhaiterait voir se développer toute formation, en particulier celle de leurs propres élèves. On perçoit ce que cela signifie concrètement: rejet d'un style trop magistral, refus de «plaquer» sur les étudiants-maîtres un programme préétabli qui ne tiendrait pas compte de leurs motivations, de leur situation religieuse, de leurs intérêts.

152. Second principe: **la formation initiale des maîtres devrait être intégrée à un plan de formation permanente.** Prévoir l'éducation permanente est une nécessité qui s'impose à tous les enseignements, mais singulièrement à l'enseignement religieux. Premièrement parce que la pensée théologique se trouve actuellement dans une période d'évolution accélérée, une sorte de crise. Deuxièmement, parce qu'il importe que les maîtres en enseignement religieux demeurent au courant de la vie et des

expériences des communautés croyantes et notamment de la communauté chrétienne qui, depuis dix ans, connaît des soubresauts et des bouleversements considérables. Enfin, parce que la multiplication des programmes d'enseignement religieux et les besoins changeants des adolescents rendent nécessaire un recyclage permanent.

153. Troisième principe: **il faut reconnaître le type spécifique d'apprentissage que propose l'enseignement religieux.** Il serait vraiment dommage que l'enseignement religieux se restreigne à privilégier le savoir transmis et formulé oralement. Les contrôles, mesures et évaluations sont nécessaires et utiles, mais ils ne doivent pas conduire à un nivellement de tous les enseignements. Il importe de reconnaître le caractère propre de l'enseignement religieux, tant au niveau des structures de l'école secondaire qu'au niveau de la formation des maîtres qui se destinent à cet enseignement. L'apprentissage de la géométrie a été réduit trop souvent à des théorèmes abstraits qui n'ont plus rien à voir avec les problèmes concrets du temps d'Euclide ou ceux qui se posent à l'étudiant du secondaire. De même, la géographie a été trop longtemps assimilée à des concepts: noms de capitales et liste de produits principaux de tel ou tel pays. Heureusement, on redécouvre aujourd'hui peu à peu le spécifique de chaque apprentissage, le lien nécessaire avec la motivation et l'expérience immédiate des «apprenants». Cela donne des programmes renouvelés, des salles-laboratoires appropriées, des activités diverses incluses dans la démarche pédagogique. Pour sa part, l'enseignement religieux recherche activement dans les écoles un style et une démarche conformes à sa nature et à ses objectifs. La formation des maîtres doit elle-même chercher à inventer une forme d'apprentissage qui soit consonante avec la religion. Elle doit tenir compte de l'expérience personnelle des étudiants-maîtres et de leur évolution spirituelle, s'efforcer de trouver les «lieux» les plus favorables à la compréhension des faits religieux (visites à des centres spirituels catholiques, protestants et autres), proposer des expériences qui permettent de pénétrer à l'intérieur même de l'expérience religieuse (expériences de prière selon les diverses traditions, expériences d'expression religieuse par l'art, le rite, l'audio-visuel, etc.). Si l'on veut que l'enseignement religieux contribue à ouvrir la tradition de l'école, qui demeure très étroitement notionnelle, il est nécessaire que cette ouverture se pratique tout d'abord au niveau de la formation universitaire des enseignants.

Une esquisse de profil

154. C'est dans la ligne du second modèle proposé et des principes méthodologiques qui en découlent que nous tenterons maintenant d'esquisser un profil de formation pour les professeurs d'enseignement religieux au niveau secondaire. Ce choix correspond aux indications et aux souhaits formulés par le Conseil supérieur de l'éducation dans son étude sur l'activité éducative (52). C'est aussi en ce sens que s'orientent la plupart des efforts qui s'accomplissent présentement en vue de reformuler ou d'adapter les programmes de formation. L'esquisse qui suit cherche uniquement à préciser les principaux apprentissages qui devraient figurer

dans un programme de formation d'éducateurs en enseignement religieux. On doit y voir une grille servant à vérifier l'équilibre des programmes actuels et la justesse de leur orientation.

A. Apprentissage de l'activité éducative

Il faut placer en tout premier lieu les cours et activitiés visant à familiariser les étudiants-maîtres avec les composantes de l'activité éducative:

- L'étudiant:
  - Développement humain et apprentissage
  - Psychologie de l'enfant et de l'adolescent
- L'environnement éducatif:
  - Stages: apprentissage de l'action pédagogique
  - Animation de groupe
  - Mesure de la croissance
  - Technologie en éducation
  - Sociologie et histoire de l'éducation
  - L'organisation scolaire

B. Activité éducative et dimension religieuse

Sous ce titre, viennent les cours, activités et expériences visant à qualifier le futur maître dans le domaine de l'enseignement religieux:

- Projet éducatif et religion:
  - Pertinence éducative de la formation religieuse: ses objectifs, ses méthodes
  - Développement psycho-religieux de l'enfant et de l'adolescent
  - Dimension culturelle de la religion
- Connaissance et expérience de la religion:

dimension historique:
- Connaissance de la Bible
- Histoire et traditions des grandes religions

dimension dogmatique:
- Approfondissement de thèmes théologiques majeurs: Dieu, Jésus, l'Église, la création, l'au-delà, etc.

dimension morale:
- Religion et morale
- Clarification et choix des valeurs
- Questions actuelles de morale

dimension rituelle:
- Expression symbolique, artistique et liturgique dans les religions
- Sacrements et liturgie chrétienne

dimension sociale:

- Société contemporaine et valeurs religieuses, sécularisation, pluralisme, contre-culture, impact social des religions

dimension expérientielle:

- Expériences mystiques et prophétiques, la prière selon les diverses traditions religieuses

- Didactique de l'enseignement religieux:
  - Étude des programmes-cadres et de leur méthodologie
  - Stages d'observation et de pratique de l'enseignement religieux
  - Taxonomie des objectifs en pédagogie religieuse

155. Notons deux points importants concernant ce profil de formation. D'une part, dans sa conception, il fait délibérément une place importante à la religion chrétienne en raison de l'importance que celle-ci revêt en notre pays; en même temps il propose une ouverture marquée sur les autres traditions religieuses du monde. C'est dire que pour le mettre en œuvre, les centres universitaires qui se situent dans la ligne de la théologie catholique devraient ouvrir des perspectives sur les autres religions et que, de leur côté, les centres qui adoptent l'approche des sciences humaines devraient accorder au christianisme une attention spéciale. D'autre part, dans sa réalisation, ce profil suppose un entrelacs continuel entre l'apprentissage pédagogique, l'expérience personnelle des étudiants-maîtres et l'approfondissement des connaissances religieuses.

Objectifs visés

156. Un tel profil vise essentiellement à former des éducateurs capables de soutenir et d'intensifier la recherche de sens des adolescents et leur maturation au plan religieux. Il aurait atteint ses objectifs si, à la fin du programme de formation, les étudiants-maîtres étaient devenus capables:

- de dialoguer valablement avec l'expérience des jeunes et d'y discerner les requêtes profondes qu'elle contient;

- de guider les étudiants dans une exploration de l'univers religieux à partir de connaissances de base sérieuses;

- de se dire à eux-mêmes et de dire aux autres la pertinence éducative de l'enseignement religieux pour les adolescents;

- d'enseigner les divers programmes en percevant leurs inspirations maîtresses et en respectant leur spécificité;

- de rendre compte des expériences religieuses les plus marquantes dans le milieu et du sens qu'elles prennent dans une société sécularisée;

- de percevoir, d'analyser et d'évaluer les diverses interactions entre les communautés éducatives: famille, église, voisinage, moyens de communication, etc.;

- de se situer eux-mêmes en vérité face à leur héritage religieux, à leur option personnelle.

157. On dira d'un tel profil qu'il risque de rendre passablement lourd le programme d'études des futurs maîtres en enseignement religieux. Ce serait effectivement le cas si on y voyait une sorte d'amalgame des deux programmes actuels de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire mention théologie et mention sciences humaines des religions. Mais ce serait mal comprendre le profil ici présenté. En effet, nous avons dit qu'il faut rompre avec l'idée d'un baccalauréat sur-spécialisé dès le premier cycle universitaire. Le profil proposé invite à construire un programme qui soit autre chose qu'une réduction des programmes visant à préparer des théologiens ou des informateurs religieux détenant un baccalauréat spécialisé en théologie ou en sciences humaines des religions. La formation des maîtres mérite plus d'attention; elle appelle des programmes spécifiques, axés sur l'activité éducative, les besoins réels du milieu et la préparation de véritables éducateurs, ce qui ne se réalise pas en ajoutant une année de pédagogie à deux ans de cours de théologie. C'est dans cette optique d'éducateurs à former que le profil de formation exposé plus haut a été conçu. Il veut notamment permettre aux éducateurs futurs de faire le même cheminement qu'ils auront à proposer aux jeunes: approche de la dimension religieuse à partir de la foi chrétienne, des sciences humaines de la religion et de la réflexion morale. Enfin, il ne peut être qu'un élément d'un plan de formation permanente, comme nous allons maintenant le préciser.

III. La formation permanente des enseignants de la religion

158. Il faut aujourd'hui accorder tout autant d'importance à la formation permanente des maîtres qu'à leur formation initiale. Ou plutôt, la formation initiale devrait être intégrée à un système de formation permanente. Cela pour deux raisons: d'abord, parce que l'éducateur, comme tous les citoyens et peut-être plus que tout autre, a besoin d'une éducation permanente; ensuite parce que l'on ne peut vraiment aider les autres à croître que si l'on se garde soi-même en processus d'éducation continue. Pour l'enseignant de la religion, le besoin d'une mise à jour constante est rendue encore plus nécessaire en raison de l'évolution rapide des mentalités au plan religieux et des développements continuels dans le domaine des études religieuses. Plusieurs moyens de perfectionnement lui sont offerts: la probation, le travail d'équipe, l'animation pédagogique, les programmes de recyclage et de perfectionnement, les lieux de ressourcement.

La probation

159. Nous avons fait état, en parlant de la formation permanente des maîtres à l'élémentaire (au numéro 65), du système de probation selon lequel un maître débutant enseigne pendant deux ans sous la supervision d'un comité de probation avant de recevoir son brevet permanent d'enseignement. Il semble bien que ce système, prévu par le règlement no 4 du ministère de l'Éducation (53), soit loin d'être, en plusieurs endroits, une réalité vraiment significative. Pourtant, l'importance des premières années d'enseignement est telle qu'elle devrait inciter tous les responsables et tout le corps professoral à assurer aux jeunes maîtres une période de probation vraiment formatrice. L'étude du Conseil supérieur de l'éducation sur «la différenciation des tâches de l'enseignant dans l'école secondaire polyvalente» (54) pourrait inspirer de neuves tentatives. «Dans l'état actuel des choses, l'on donne à des maîtres débutants, n'ayant aucune expérience et souvent détenant moins de qualifications que leurs aînés, autant de responsabilités qu'à des enseignants hautement spécialisés, reconnus pour leur compétence. En effet, ces jeunes maîtres se voient confier l'entière responsabilité de plus d'une centaine d'élèves pour l'enseignement d'une matière donnée. Ils ont une autonomie telle que plusieurs d'entre eux peuvent causer aux élèves un tort appréciable dû à leurs «essais et erreurs». Une meilleure supervision éviterait en bonne partie cette lacune et favoriserait surtout les échanges, une mise en commun des connaissances et des expériences telle que chaque maître y trouverait son profit et, en définitive, les étudiants. Cette supervision faciliterait l'intégration des jeunes maîtres dans la profession. Elle faciliterait de plus l'entraînement même des candidats à la profession en période de probation, vu la supervision suivie par l'équipe» (55). En attendant ce système de probation plus efficace, les conseillers pédagogiques en enseignement religieux doivent offrir aux nouveaux enseignants une supervision toute particulière.

Le travail d'équipe

160. Le travail d'équipe parmi les professeurs de religion constitue le plus sûr moyen de mise à jour au plan des connaissances et de la pratique pédagogique. En plusieurs écoles, ce travail d'équipe s'accomplit de façon exemplaire et l'efficacité de l'enseignement religieux s'en trouve grandement améliorée. Cependant, selon l'enquête du Service de l'enseignement catholique, 31% des professeurs de religion déplorent l'absence d'équipe dans leur école, la fréquence étant plus marquée dans le cas des petites écoles. Le succès ou l'échec de ce travail en collaboration dépend, pour une part, des personnes en cause et de la présence parmi elles d'une personne plus qualifiée qui puisse jouer le rôle de «personne-ressource». En général, ce ne sont pas ces «personnes-ressources» qui manquent, car on compte au secondaire une proportion importante d'enseignants bien qualifiés. Les obstacles majeurs qui s'opposent au travail d'équipe semblent venir plutôt des contraintes imposées par la convention collective. En effet, pour se révéler efficace, le travail de groupe exige une part de préparation et d'animation que seule une personne libérée à cette fin peut accomplir. Les dispositions actuelles, selon lesquelles un professeur peut

être libéré de 25% de sa tâche d'enseignement à même la charge horaire de l'ensemble de ses collègues, laissent relativement peu de disponibilité au «chef de section» ou «chef de groupe». Il convient tout de même de chercher à tirer le plus grand profit possible des ouvertures même limitées qui permettent le travail de groupe.

L'animation pédagogique

161. Il y a dix ans, l'enseignement religieux fut le premier à affirmer le besoin d'une animation pédagogique auprès des professeurs afin de les aider à renouveler leur action pédagogique. L'exemple des animateurs d'enseignement religieux fut bientôt suivi par les autres disciplines. Depuis, les structures mêmes d'animation n'ont cessé de faire l'objet de remises en cause et de transformations au plan administratif. Mais par-delà les structures qui peuvent varier, l'expérience de dix ans a démontré la nécessité d'une fonction d'animation auprès des enseignants chargés de l'enseignement religieux. La présence de conseillers pédagogiques en enseignement religieux intensifie et facilite le travail des équipes professorales, la circulation de l'information, la mise en place de cours de recyclage et de perfectionnement, la planification et l'évaluation des activités d'enseignement religieux. De même, depuis 1970, dans le cadre de la politique du ministère de l'Éducation concernant les agents de développement pédagogique, l'enseignement religieux a pu compter sur un certain nombre d'agents en enseignement religieux (a.d.p.) qui furent affectés à des tâches de coordination, de supervision et d'expérimentation autrefois mal assurées. C'est pourquoi, au moment de répartir le personnel consacré à l'animation pédagogique au niveau régional ou au développement pédagogique au niveau provincial, les autorités doivent prendre en considération les besoins de l'enseignement religieux et assurer à cet enseignement un traitement équitable.

Le perfectionnement et le recyclage

162. Par perfectionnement, il faut entendre tout programme cohérent de cours menant à une qualification académique supérieure. Quelle est l'attitude des enseignants par rapport à leur perfectionnement? Il ressort de l'enquête du Service de l'enseignement catholique que «la majorité des professeurs de religion n'a acquis aucun perfectionnement depuis cinq ans» (56). Voici le pourcentage de professeurs qui ont acquis au cours de cette période des crédits dans l'un ou l'autre secteur d'études religieuses (57):

	catéchèse	sciences religieuses	sciences humaines des religions	exégèse
1 à 6 crédits	21.9%	9.6%	9.6%	9.9%
7 à 30 crédits	11.6%	14.3%	4.2%	6.3%
30 à 90 crédits	6.3%	13%	1.8%	2.3%

163. Par recyclage, on désigne généralement tout cours ou toute session visant à opérer un rattrapage sur un point précis (un programme, une méthode, un contenu) mais ne conduisant pas de soi à un diplôme supérieur. Le recyclage n'atteint lui aussi, qu'une minorité de professeurs de religion. Toujours selon l'enquête du Service de l'enseignement catholique, 27.6% des professeurs ont accepté de se soumettre à un recyclage en catéchèse, 16.6% en sciences religieuses, 6.6% en sciences humaines des religions et 6.6% en exégèse. Les sessions et les cours organisés par les services diocésains et par les commissions scolaires semblent n'avoir rejoint qu'à peu près le tiers des enseignants (58).

164. Faute de point de comparaison, on ne peut dire si ces chiffres sont supérieurs ou inférieurs à ceux qu'on pourrait trouver chez d'autres groupes d'enseignants. Quoi qu'il en soit, et bien que le perfectionnement et le recyclage n'aient rejoint qu'environ le tiers des enseignants de la religion, il reste que le désir de perfectionnement demeure grand: «la majorité (69.4%) désire parfaire ses études dans l'enseignement de la religion» (59). Cela devrait inciter les divers responsables de formation à multiplier les possibilités de perfectionnement et de recyclage. Soulignons particulièrement les quatre moyens suivants:

- cours universitaires de perfectionnement

165. Ces cours devraient être conçus selon les perspectives évoquées précédemment lors de l'analyse des programmes de formation. Il faut poursuivre la politique actuelle qui tend à rendre ces cours de plus en plus accessibles (module sur le chantier, cours dispensés dans de nombreux sous-centres, etc.). A ce sujet, l'enquête du Service de l'enseignement catholique a révélé que dans certaines régions il existait des carences particulières au plan des études ou du perfectionnement des enseignants de la religion. Ce sont les régions du Nord-ouest Outaouais, de Trois-Rivières et du Bas Saint-Laurent (60). Notons enfin que les programmes de certificat — qui sont rares et auxquels on oppose parfois un refus de principe — peuvent également rendre d'excellents services à des maîtres qui hésitent à s'engager dans un long cours universitaire mais prendraient peut-être volontiers un programme cohérent de 10 ou 15 crédits.

- sessions et stages

166. Au cours de la dernière décennie, il y eut un grand nombre de sessions brèves — une semaine, trois jours, une fin de semaine — organisées durant l'année scolaire ou durant les vacances d'été par les services diocésains ou par les commissions scolaires dans le but de sensibiliser des groupes d'enseignants soit à un manuel, soit à une approche pédagogique, soit à un thème ou un point de doctrine. Ces sessions ont presque totalement disparu au profit des cours universitaires comportant des crédits. Pourtant, le besoin existe encore de sessions brèves et intensives, se déroulant dans un contexte de gratuité, libres de conditionnements universitaires et délibérément fonctionnelles. De telles sessions se prêtent

bien à une programmation et à un déroulement souples et variés, elles favorisent une approche éducative renouvelée, ouverte à toutes les dimensions d'une formation permanente. Les services diocésains et les commissions scolaires ne devraient pas hésiter à maintenir quelques sessions de ce genre, car celles-ci possèdent une efficacité toute particulière.

- journées pédagogiques

167. Soulignons enfin l'importance des journées pédagogiques ou journées «inter-étapes» pour le perfectionnement continu des maîtres en enseignement religieux. Comme nous le soulignions déjà au numéro 71, le cadre et le rythme de ces journées se prêtent très bien à une mise à jour régulière et systématique de tous les professeurs de religion. Les chefs de groupe et les conseillers pédagogiques devraient veiller à assurer à l'enseignement religieux une place dans l'horaire de ces journées et mettre au point un programme cohérent d'étude, d'évaluation et de planification.

- lieux de ressourcement spirituel

168. L'apport des universités et de l'école à la formation permanente des enseignants de la religion se situe principalement dans la ligne du savoir et du perfectionnement de la pratique pédagogique, même si les deux autres dimensions — le savoir être et le savoir devenir — ne doivent pas y être mises entre parenthèses. En ce qui touche ces deux dernières dimensions, il est certain que les communautés chrétiennes, diocésaines, paroissiales et autres, ont une contribution irremplaçable à fournir. Les professeurs de religion ont besoin de trouver des lieux de ressourcement proprement spirituel pour pouvoir persévérer dans un enseignement qui devient vite «vidant» pour ceux ou celles qui s'y adonnent à longueur d'années. Ce que nous avons dit plus haut (aux numéros 93-94) touchant une pastorale adaptée aux besoins des enseignants, s'applique ici doublement dans le cas des professeurs de religion.

IV. Le recrutement des professeurs de religion au secondaire

169. Les effectifs actuels de maîtres en formation dans les centres universitaires sont-ils suffisants pour répondre aux besoins des écoles secondaires? Dans une enquête effectuée en janvier 1970, le Service de l'enseignement catholique dénombrait 2,369 personnes inscrites dans les facultés de théologie ou départements de sciences religieuses (61). De ce nombre, 597 déclaraient se préparer en vue de l'enseignement religieux dans les écoles; 283 étaient des professeurs en voie de perfectionnement et les 314 autres étaient des étudiants-maîtres représentant des effectifs nouveaux. Pour l'année scolaire 1971-72, un sondage de la Direction générale de l'enseignement supérieur donne un total de 218 personnes inscrites à plein temps en sciences religieuses, dont 143 devaient terminer en 1972, 37 en 1973 et 35 en 1974 (62). Pris isolément, ces chiffres indiquent une baisse rapide dans le nombre de candidats en formation.

170. Pour interpréter ces données, il faut tout d'abord les comparer à celles obtenues pour les autres disciplines. Selon le même sondage, il y avait, en 1971-72, un total de 4,476 personnes se préparant à l'enseignement secondaire (63). Ces futurs maîtres se répartissaient ainsi selon les principales spécialités et l'année où ils devaient terminer leurs études.

	total des étudiants-maîtres	finissants en 1972	en 1973	en 1974	pourcentage par discipline
sciences religieuses	218	143	37	35	(4%)
éducation physique	885	330	214	337	(18%)
histoire et civilisation	691	378	157	126	(14%)
mathématiques	324	192	64	65	(7%)
sciences	367	269	44	51	(12%)
français	505	289	113	79	(10%)
anglais	109	57	23	23	(2%)
musique	278	84	93	101	(5%)

171. Ce tableau appelle au moins deux remarques. Tout d'abord, dans toutes les disciplines, à l'exception de l'éducation physique et de la musique, on note une forte tendance à la baisse — plus de 50% en fait — dans le total des finissants de 1972 et ceux de 1973. Cette chute apparaît comme une conséquence du surplus d'enseignants qui a commencé à se manifester il y a trois ans; elle s'explique aussi par le fait que 1972 marquait la fin des programmes de formation dans plusieurs centres non universitaires.

172. Les sciences religieuses regroupent un très faible pourcentage (4%) du total des étudiants en formation, un pourcentage qui n'a toutefois rien d'exceptionnel. C'est l'anglais qui a le pourcentage le plus faible (2%); les mathématiques, le français et les sciences obtiennent respectivement 7%, 10% et 12%; l'histoire et l'éducation physique retiennent les plus forts contingents, avec 14% et 18% du total des étudiants-maîtres. Notons qu'un faible pourcentage n'indique pas de soi une pénurie dans une discipline. Par exemple, il se peut que les postes de professeurs d'anglais soient presque tous comblés et que 2% de futurs maîtres en cette discipline soit suffisant. De même, un fort pourcentage n'indique pas nécessairement un besoin particulier en une discipline. Ainsi il se peut que le nombre de nouveaux diplômés en histoire et géographie soit pléthorique. L'interprétation des chiffres ne peut se faire qu'en fonction des besoins réels qui varient d'une région à une autre.

173. Nous ne possédons aucune donnée précise concernant les besoins des diverses régions en enseignants de la religion. Jusqu'à tout récemment, les commentaires les plus fréquents laissaient croire à un nombre insuffisant. C'est ainsi que dans un sondage, effectué en 1970 par le Service de l'enseignement catholique et où l'on demandait aux conseillers pédagogiques en enseignement religieux s'ils pouvaient remplacer aisément ou non les professeurs démissionnaires, on obtenait les

réponses suivantes: très facilement 22%, assez facilement 37%, assez difficilement 40%; personne ne répondait «très difficilement» (64). Aujourd'hui, on commence à citer des cas de professeurs de religion remerciés de leur service en raison du surplus d'enseignants.

174. Dans la conjoncture actuelle, il est très important de suivre de près l'évolution de la situation. Concrètement, il serait indispensable que l'on tienne à jour des statistiques concernant le roulement des professeurs de religion et les ressources des diverses régions administratives du Québec, de même que des statistiques précises sur le nombre de candidats en voie de formation. Nous croyons que le Service de l'enseignement catholique est l'organisme le mieux placé pour assurer ce service technique d'information auprès des universités et du milieu scolaire.

175. EN RÉSUMÉ, voici les principales propositions et conclusions touchant la formation initiale et permanente des maîtres en enseignement religieux au niveau secondaire.

1. Il faut décourager la recherche d'une spécialisation excessive dans les programmes de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec option en sciences religieuses.

2. La spécialisation dans l'un ou l'autre secteur des sciences religieuses devrait être réservée aux programmes de baccalauréat spécialisé en études religieuses et aux diplômes de second et de troisième cycles.

3. Le programme de baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire avec mention en sciences religieuses devrait comporter des traits communs d'une université à une autre, puisqu'il doit préparer à l'enseignement dans des écoles qui sont régies à la grandeur du Québec par les mêmes programmes d'études. Ce programme doit être offert dans tous les centres de formation des enseignants et rendu ainsi accessible aux enseignants de toutes les régions.

4. Le recrutement des professeurs appelés à initier les étudiants-maîtres, notamment en enseignement catéchétique et en sciences humaines des religions, doit faire l'objet d'une attention spéciale des départements et facultés universitaires concernés par la formation des enseignants.

5. Il faut concevoir les programmes de formation dans la ligne d'une conception organique de l'éducation, car il s'agit de former avant tout des éducateurs et non seulement des spécialistes ou des informateurs en matière religieuse.

6. Du futur maître en enseignement religieux, on attend en tout premier lieu qu'il sache comprendre une situation éducative, saisir le cheminement global des jeunes et créer un environnement éducatif.

7. Avec les étudiants-maîtres, on doit utiliser largement le même type d'approche qu'on souhaite les voir utiliser une fois qu'ils seront dans l'enseignement.

8. Il importe de tenir compte du type spécifique d'apprentissage que propose l'enseignement religieux. Cet apprentissage ne peut se limiter à un savoir transmis oralement; il appelle des expériences qui permettent de pénétrer de l'intérieur les phénomènes religieux et aussi des lieux d'échange et d'expression par l'art, l'audio-visuel, le rite, le témoignage.

9. La formation initiale des maîtres en enseignement religieux doit être intégrée à un plan de formation permanente.

10. Les professeurs expérimentés et les conseillers pédagogiques ont un rôle important à jouer pour rendre vraiment formatrice la période de probation de leurs jeunes collègues dans l'enseignement.

11. Les autorités scolaires doivent veiller à rendre possible le travail d'équipe parmi les professeurs de religion. Ce travail en collaboration constitue un instrument privilégié de formation continue.

12. Les autorités scolaires doivent accorder à l'enseignement religieux un traitement équitable dans l'allocation des postes de conseillers pédagogiques et des postes d'agents de développement pédagogique.

13. Pour répondre au désir de perfectionnement des maîtres en exercice, il convient de présenter et d'agencer les cours universitaires, sessions, stages et journées pédagogiques selon une stratégie cohérente de perfectionnement.

14. Pour faciliter le recrutement des maîtres en enseignement religieux et éclairer les centres universitaires, le Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Éducation doit tenir à jour les statistiques concernant le roulement annuel des professeurs de religion et le nombre d'étudiants-maîtres en formation.

15. Les communautés de foi peuvent exercer un rôle important de soutien auprès des enseignants de la religion. Il leur revient de créer des lieux de ressourcement personnel et spirituel vraiment adaptés aux besoins des professeurs.

conclusion

une question d'intéressement

176. A la suite de l'analyse de la situation des maîtres de l'élémentaire et du secondaire face à l'enseignement religieux, une question demeure, peut-être la plus importante, celle de leur intéressement à l'éducation religieuse. Dans un dossier sur la formation des maîtres, on écrivait, en 1970: «Au-delà de toutes les questions de programmes et de structures, c'est sans doute le désintéressement des étudiants-maîtres à l'égard de l'enseignement religieux qui va rapidement — s'il ne l'est pas — devenir le problème no 1 de l'enseignement religieux au Québec» (65). Effectivement, après avoir fait le tour des questions touchant la compétence, la formation et le recrutement des maîtres en enseignement religieux, nous sommes finalement renvoyés à un autre plan, celui des motivations et de l'intérêt qui poussent les individus à valoriser l'éducation religieuse et à choisir d'assumer l'enseignement religieux. Est-il possible de susciter cet intérêt et d'éveiller ces motivations? A bien des égards, la question demeure insaisissable et les éléments de réponse restent hors de notre portée. Osons tout de même suggérer, en terminant, quelques pistes de recherche et d'action.

Diffuser une information renouvelée sur l'enseignement religieux

177. L'intéressement à l'enseignement religieux présuppose en tout premier lieu que soit diffusée une information renouvelée touchant les développements récents en cette matière, la valeur éducative de cet enseignement et la place qu'il occupe dans un projet éducatif ouvert à tout l'homme. Trop de personnes sont encore sous l'impression que l'enseignement religieux est une discipline de sacristie, visant à embrigader les jeunes ou à leur inculquer le sens de la discipline. Ajoutons que selon les critères d'une pensée sécullariste courante cette matière n'a pas d'avenir; bien imprudent serait donc celui qui choisirait de s'y spécialiser aujourd'hui. Il est urgent de proposer une conception neuve de l'enseignement religieux, conception qui soit attrayante et motivante pour des jeunes qui songent à une carrière en éducation. Nous croyons que cette conception devrait se formuler dans la perspective éducative que nous avons développée précédemment. Lorsque prévaut une conception étroite de l'activité éducative ou lorsqu'on le définit comme une pure activité pastorale, l'enseignement religieux se trouve en effet dans une position précaire au sein de l'école. Mais lorsque prédomine une conception ouverte de l'activité éducative, alors l'enseignement religieux n'a rien à craindre; il trouve spontanément sa place dans le processus éducatif.

Assurer la qualité de l'enseignement religieux au secondaire

178. La qualité de l'enseignement religieux dispensé dans les écoles secondaires exerce une influence déterminante pour le recrutement. Il est évident qu'un cours de religion peu stimulant et suivi avec indifférence ne peut donner le goût à un jeune qui songe à une carrière d'enseignant de se qualifier un jour en cette matière. Par contre, le souvenir d'un bon cours d'enseignement religieux dispensé par un véritable éducateur peut inciter un étudiant-maître à choisir une option en sciences religieuses. En conséquence, tout effort visant à valoriser l'enseignement de la religion au secondaire facilite d'une façon certaine le recrutement et l'intéressement des futurs maîtres.

Relever le statut des sciences religieuses dans les collèges

179. La situation actuelle des sciences religieuses dans les collèges d'enseignement général et professionnel n'est pas de nature à mettre en valeur la profession d'éducateur spécialisé en ce domaine. Peu de collèges continuent d'offrir une option en sciences religieuses parce que le nombre d'élèves qui s'y inscrivent est trop faible. De plus, les facultés ou départements universitaires de sciences religieuses n'exigent actuellement aucun prérequis d'études religieuses des cégépiens qui désirent s'inscrire au baccalauréat spécialisé d'enseignement secondaire (sciences religieuses). Dans la conjoncture présente, il serait irréaliste d'imposer de tels prérequis immédiatement; mais il ne faut pas exclure d'une façon définitive une telle possibilité dans quelques années. Avant d'en venir à cette mesure, une meilleure communication devrait s'instaurer entre les centres universitaires et les collèges. Il serait par exemple indispensable que les étudiants des collèges soient mieux informés sur les orientations des programmes de sciences religieuses, sur le rôle et la place de ces sciences dans notre société, enfin sur les besoins réels du milieu scolaire. On songe ici à des tracts, à des visites ou à des séances d'information dans les collèges.

Proposer une seconde spécialisation à des éducateurs compétents

180. Il vaudrait la peine d'inviter des éducateurs expérimentés au niveau secondaire à choisir l'enseignement religieux comme deuxième spécialisation. On sait que l'organisation scolaire exigera toujours une certaine polyvalence chez les maîtres et surtout que la volonté de décloisonnement des cours et des activités obligera à sortir du cadre étroit de la spécialisation exclusive. C'est pourquoi le choix d'une deuxième spécialisation paraît souhaitable d'un point de vue éducatif. Un bon éducateur, qui manifeste un intérêt réel pour l'enseignement religieux, qui se tient à jour et se montre disposé à suivre des cours de recyclage en cette matière, peut donner un rendement bien supérieur à celui du spécialiste routinier.

S'intéresser aux motivations qui portent à choisir l'enseignement religieux

181. Une enquête réalisée en Grande-Bretagne montre que 40% des étudiants-maîtres en formation dans ce pays déclarent avoir choisi les études religieuses par suite de leur expérience dans divers mouvements étudiants, sociaux et religieux (66). L'idée de s'engager dans l'enseignement de cette discipline paraît donc liée à des expériences concrètes d'engagement social et ecclésial. Il faut déplorer qu'aucune enquête effectuée auprès des enseignants de la religion dans les écoles du Québec n'ait tenté de cerner de plus près les motifs qui les ont poussés à choisir cette orientation. On peut croire cependant que toute expérience ou tout mouvement qui permet à une personne d'élargir le cercle de ses préoccupations, d'aiguiser son sens social, de tourner son attention vers les questions de fond de l'existence, peut également contribuer à la sensibiliser à des formes d'enseignement centrées principalement sur l'amélioration de la qualité de la vie et le développement intégral de la personne.

Pour une «autre croissance»

182. Cette question de la qualité de la vie devient aujourd'hui le débat de fond des sociétés. De plus en plus, les motivations des personnes et les choix des collectivités tendent à se polariser dans deux directions: celle du bien-être matériel par la recherche du progrès technique à tout prix et celle du mieux-être humain par la recherche de la qualité de l'existence. L'éducation religieuse se situe manifestement dans cette deuxième catégorie: elle vise une «autre croissance», où seraient combinés les objectifs économiques, sociaux, artistiques, culturels, moraux et spirituels. Un mot du président du Club de Rome, ce cénacle d'économistes et de scientifiques inquiets de l'avenir de l'humanité, souligne l'actualité de tout apport proprement spirituel: «Je pense que le facteur spirituel est fondamental dans l'homme: nous nous sommes séparés des valeurs morales et spirituelles — immatérielles — pour suivre les dieux du bien-être matériel et je pense que les hommes commencent à réaliser que nous avons sacrifié un peu trop aux gadgets, à ce bien-être matériel, à cette civilisation matérialiste» (67).

notes

(1) – L. Goerlach-Seers, **Situation de l'enseignement catéchétique à l'élémentaire,** Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de la pastorale, 1968, 307 pages.

– R. Lemieux, **L'enseignement catéchétique à l'élémentaire dans le diocèse de Québec**, (rapport d'étape), Centre de recherche en sociologie religieuse, Université Laval, Québec, 1970, 328 pages.

– **La catéchèse au primaire**, Région de Laprairie, Commission scolaire de Lignery, rapport préliminaire, document ronéotypé, mars 1969, 17 pages.

– J.-M. Hort, **Rapport sur la situation de l'enseignement de la catéchèse à l'élémentaire**, Commission des écoles catholiques de Hull, document ronéotypé, 34 pages, février 1971.

– **Profils religieux**, Commission des écoles catholiques de Sherbrooke, document ronéotypé, 123 pages, février 1972.

– **Rapport d'une enquête sur la catéchèse à l'élémentaire**, Comité diocésain de pastorale et de catéchèse à l'élémentaire (Valleyfield), document ronéotypé, 21 pages, mai 1972.

– **Rapport préliminaire**, Commission des écoles catholiques de La Salle et Verdun, document ronéotypé, 53 pages, mai 1972.

– **L'enseignement religieux à l'élémentaire** (résultat du sondage), Service de pastorale et de catéchèse à l'élémentaire, diocèse de Rimouski, document ronéotypé, 14 pages, novembre 1971.

– **L'enseignement religieux à l'élémentaire** (sondage), Service de pastorale et de catéchèse à l'élémentaire, diocèse de Ste-Anne-de-la-Pocatière, document ronéotypé, 13 pages, 1972.

– **Rapport de l'enquête effectuée auprès des enseignants**, Commission scolaire de Saint-Léonard-de-Port-Maurice, dans «Expérimentation des diverses formules du volontariat des maîtres chargés de l'enseignement religieux à l'élémentaire durant l'année 1971-1972 (annexes au rapport final), Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, mai 1972, pp. 17-35.

— **Sondage en vue d'une meilleure connaissance du milieu enseignant à l'élémentaire**, Office de l'éducation de l'archevêché de Montréal, document ronéotypé, 9 pages, janvier 1973.

(2) L'enseignement catéchétique à l'élémentaire dans le diocèse de Québec, p. 103.

(3) Cf. Commission d'études sur les laïcs et l'Église, **L'Église du Québec: un héritage, un projet**, Montréal, Fides, 1972, p. 23 et ss.

(4) **Ibid.**, p. 82.

(5) Dans le sondage effectué à Montréal en 1972-73 (voir note 1), les professeurs ayant une année d'expérience représentent 0.5% du total de l'échantillon (1,517 enseignants).

(6) **Rapport de l'expérimentation du volontariat dans dix zones du Québec en 1972-1973**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, document ronéotypé, avril 1973, p. 23.

(7) **Rapport de l'expérimentation du volontariat pour une deuxième année dans six zones du Québec en 1972-1973**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, document ronéotypé, avril 1973, p. 6.

(8) Commission d'études sur les laïcs et l'Église, **op. cit.**, p. 188.

(9) **Textes de la Table de travail sur l'éducation chrétienne au Québec**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, Québec, 1971, p. 37.

(10) Cf. **L'enseignement religieux: voies et impasses**, numeros 83 à 86.

(11) **Situation de la formation du personnel du système scolaire québécois en 1971-1972**, Direction générale de l'enseignement supérieur, ministère de l'Éducation, Québec, juin 1972, p. 4.

(12) **Statistiques de l'enseignement 1972-1973** (données préliminaires), ministère de l'Éducation, Québec, 1972, p. 149.

(13) La loi (27) concernant le regroupement des commissions scolaires et la loi (71) pour favoriser le développement scolaire dans l'île de Montréal.

(14) **Règlement no 4 du ministère de l'Éducation** relatif au permis et au brevet d'enseignement, 30 mars 1966.

(15) Voir dans **Actes du colloque formation des maîtres**, Université du Québec à Montréal, Montréal, 1972, les conférences de B.G. Palmer: «The Education and Training of Teachers in England and Wales» pp. 23-42, et de M. Bélanger: «Dialectique recherche-pratique en éducation», pp. 102-126.

(16) G. Gauthier, «Perspectives à propos de la formation des maîtres», dans **Actes du colloque formation des maîtres**, p. 19.

(17) Cf. **Rapport d'une étude par l'Association des directeurs diocésains d'éducation**, document ronéotypé, 28 janvier 1971.

(18) R. Lemieux, **op. cit.**, p. 102.

(19) Enquête effectuée à Sherbrooke, citée à la note 1, pp. 16-17.

(20) Sondage effectué à Montréal, cité à la note 1, pp. 5-6.

(21) Voir **Statistiques de l'enseignement 1972-1973** (données préliminaires), ministère de l'Éducation, Québec, 1972, p. 149.

(22) — **Rapport d'une étude sur la situation de l'enseignement religieux au cours secondaire**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, document ronéotypé, 24 pages, 1970.

— **Mémoire sur la situation du professeur d'enseignement religieux dans les écoles secondaires du diocèse de Chicoutimi**, Commission du secondaire, Office diocésain de l'enseignement religieux, document ronéotypé, 68 pages, 1969.

— **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires de Nicolet**, Office diocésain de l'enseignement religieux, 1969.

— **Sondage auprès des professeurs d'enseignement religieux au secondaire à la C.E.C.M.**, en 1969-1970, document ronéotypé, 14 pages.

— **Enseignement religieux au secondaire**, Centre de recherche en sociologie religieuse de l'Université Laval (textes préliminaires) document ronéotypé, 156 pages, 1972.

— **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, Québec, 1973.

(23) Commission d'études sur les laics et l'Église, **op. cit.**, p. 25.

(24) N. Wener, **Croyants du Canada-français I**, recherche sur les attitudes et les modes d'appartenance, troisième annexe au rapport Dumont, pp. 47-48.

(25) **Ibid.**, p. 48.

(26) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, Québec, 1973, p. 67.

(27) Statistiques de la C.E.Q., 10 juin 1971.

(28) **Enseignement religieux au secondaire**, chapitre 2, pp. 70-72.

(29) **Ibid.**, ch. 2, pp. 76-78.

(30) **La pastorale scolaire** (enseignement secondaire), Service de l'enseignement catholique, novembre 1972, cahier no 2, p. 12.

(31) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 28.

(32) Voir liste donnée à la note 22.

(33) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, pp. 67-77.

(34) **Ibid.**, pp. 77-84.

(35) **Enseignement religieux au secondaire**, ch. 2, p. 75.

(36) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 13.

(37) **Enseignement religieux au secondaire**, ch. 2, p. 62.

(38) **Rapport d'une étude sur la situation de l'enseignement religieux au cours secondaire**, p. 12.

(39) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 67.

(40) **Ibid.**, p. 23.

(41) **Ibid.**, p. 30.

(42) **Ibid.**, pp. 35 et 39.

(43) **Ibid.**, p. 24.

(44) **Rapport d'une étude sur la situation de l'enseignement religieux au cours secondaire**, p. 11.

(45) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 9.

(46) Université du Québec à Rimouski, Programme de baccalauréat d'enseignement secondaire (sciences religieuses), document ronéotypé, 5 pages, 1972.

(47) **Ibid.**, pp. 1-2.

(48) Université Laval, **Répertoire de cours 1972-73**, Québec.

(49) Université du Québec à Montréal, Programmes de baccalauréat de la Famille des sciences humaines 1972-1973, Montréal.

(50) L.-A. Dorais, **Actes du colloque formation des maîtres,** Université du Québec à Montréal, Montréal, 1972, p. 142.

(51) P. Angers, «Théorie de l'apprentissage et tâches du maître», dans **Actes du Colloque formation des maîtres,** p. 64.

(52) Voir **L'activité éducative**, Rapport 1969-1970, Conseil supérieur de l'éducation, pp. 38-39.

(53) **Règlement no 4 du ministère de l'Éducation** relatif au permis et au brevet d'enseignement, 30 mars 1966.

(54) Conseil supérieur de l'éducation, «Rapport sur la différenciation des tâches de l'enseignant dans l'école secondaire polyvalente», dans **Rapport annuel 1970-71**, Québec, pp. 258-280.

(55) **Ibid.**, p. 266.

(56) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaire publiques**, p. 21.

(57) **Ibid.**, p. 20.

(58) L'enquête dans le diocèse de Québec note que 38% des professeurs avaient suivi des sessions diocésaines de catéchèse (**loc. cit.**, p. 65).

(59) **Enquête auprès des professeurs de religion dans les écoles secondaires publiques**, p. 23.

(60) **Ibid.**, pp. 15, 17 et 149.

(61) **Étude sur la situation de la formation des maîtres en sciences religieuses dans les universités**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, septembre 1970, p. 97.

(62) **Situation de la formation du personnel du système scolaire québécois en 1971-1972**, Direction générale de l'enseignement supérieur, ministère de l'Éducation, 15 juin 1972, pp. 123-126.

(63) **Ibid.**, pp. 55-64, La statistique donnée inclut 3,315 étudiants-maîtres se préparant exclusivement pour le secondaire, 476 pour les niveaux élémentaire et secondaire, et 297 pour les trois niveaux élémentaire, secondaire et collégial.

(64) **Rapport d'une étude sur la situation de l'enseignement religieux au cours secondaire**, Service de l'enseignement catholique, ministère de l'Éducation, p. 12.

(65) Office de catéchèse du Québec, **Dossier sur la formation des maîtres**, Montréal, 1970, p. 3.

(66) British Council of Churches, **The recruitment, Employment and Training of Teachers of Religious Education**, 10 Eaton Gate, Londres, 1971, p. 34.

(67) A. Peccei, cité par R. Lattès, **Pour une autre croissance**, Paris, Le Seuil, 1972, p. 26.

Annexes

le nouveau règlement du comité catholique

textes et notes explicatives

Arrêté en conseil
Chambre du conseil exécutif

CONCERNANT l'approbation du Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation concernant les institutions d'enseignement confessionnels reconnues comme catholiques remplaçant les règlements numéros 1, 2 et 3.

ATTENDU QUE, conformément aux paragraphes a, c et d de l'article 22 de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation, Statuts refondus, 1964, chapitre 234, l'arrêté en conseil numéro 1481 du 2 juin 1967 a approuvé les règlements numéros 1, 2 et 3 du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation ;

ATTENDU QUE le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation a édicté conformément audit article 22 le Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation concernant les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme catholiques en remplacement des règlements numéros 1, 2 et 3 précités.

IL EST ORDONNE EN CONSEQUENCE sur la proposition du ministre de l'éducation :

QUE, conformément aux paragraphes a, c et d et au dernier alinéa de l'article 22 de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation, Statuts refondus, 1964, chapitre 234, soit approuvé le Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation concernant les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme catholiques dont le texte est annexé au présent arrêté en conseil ;

QUE, ledit Règlement remplace les règlements numéros 1, 2 et 3 du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, approuvés par l'arrêté en conseil numéro 1481 du 2 juin 1967 ;

QUE les règlements autrefois connus sous le nom de « Règlements du Comité catholique romain du Conseil de l'instruction publique » soient modifiés en conséquence, s'il y a lieu ;

QUE le Règlement entre en vigueur à la date de son approbation par le lieutenant-gouverneur en conseil, sous réserve que l'article 12 dudit Règlement n'aura effet qu'à compter du premier septembre 1975 et l'article 26 qu'à compter du premier mars 1975 pour les années scolaires subséquentes.

Le Greffier du Conseil exécutif
Julien CHOUINARD

Résolution du Comité catholique

ATTENDU que tout étudiant a droit à une éducation qui lui permette de se développer pleinement aux plans physique, intellectuel, affectif, social, moral et religieux.

ATTENDU que la dimension religieuse constitue, pour l'homme et le citoyen, un champ important d'expérience et de signification ;

ATTENDU que l'institution scolaire confessionnelle catholique doit être conçue comme l'institution d'enseignement qui accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif et la conception chrétienne de l'homme et de la vie comme principe d'inspiration et comme norme de son action éducative ;

le Comité catholique du Conseil de l'éducation, conformément aux paragraphes « a », « c » et « d » de l'article 22 de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation (Statuts refondus de Québec, 1964, ch. 234) et en remplacement des règlements numéros 1, 2 et 3 approuvés, le 2 juin 1967, par l'arrêté en conseil numéro 1481, édicte le Règlement suivant, dont la formulation est adoptée à l'unanimité des dix membres présents.

Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation concernant les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme catholiques

SECTION I
DÉFINITIONS

art. 1

Dans ce règlement :

a) le mot « institution » désigne une institution d'enseignement confessionnelle reconnue comme catholique ;

b) les mots « autorité scolaire » désignent toute corporation de commissaires ou de syndics d'écoles et toute personne physique ou morale propriétaire d'institution d'enseignement ;

c) les mots « être de foi catholique » signifient avoir été baptisé dans l'Église catholique romaine et se déclarer de foi catholique.

SECTION II
RECONNAISSANCE DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT CONFESSIONNELLES COMME CATHOLIQUES

art. 2

La reconnaissance est l'acte juridique par lequel le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation reconnaît, d'office ou sur demande, qu'une institution d'enseignement confessionnelle, publique ou privée, est catholique.

art. 3

Pour que la reconnaissance soit maintenue, une institution doit :

a) observer les règlements du Comité catholique ;
et
b) suivre les programmes d'enseignement et utiliser les instruments pédagogiques scolaires approuvés ou autorisés par le Comité catholique.

art. 4

La reconnaissance peut être révoquée :

a) si l'institution cesse de remplir les conditions mentionnées à l'article 3 ;
ou
b) si l'autorité scolaire le demande.

art. 5

Le Comité catholique peut reconnaître comme catholique, sur une base temporaire d'une année, une institution confessionnelle qui ne remplirait pas intégralement les conditions mentionnées à l'article 3.

SECTION III
ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX

art. 6

L'institution est tenue d'inscrire à son horaire régulier un enseignement religieux conforme aux programmes approuvés ou autorisés par le Comité catholique.

art. 7

L'institution doit veiller à la qualité de l'enseignement religieux en vue de favoriser chez l'étudiant l'approfondissement de la foi chrétienne ainsi que l'élargissement de son expérience et de sa culture religieuse.

Notes explicatives

La reconnaissance des institutions d'enseignement catholiques a pour objet de procurer un encadrement juridique qui appuie et soutienne le développement ou la poursuite d'un projet éducatif chrétien dans les perspectives propres à la foi catholique.

Le projet éducatif chrétien dépasse la lettre de tout règlement. Il vise essentiellement à former une communauté éducative au sein de laquelle les étudiants puissent « apprendre à être » selon toutes leurs dimensions : physique, intellectuelle, affective, sociale, morale et religieuse.

Un tel projet se construit avec les ressources et les dynamismes propres à chaque milieu. Il donne lieu à des réalisations différentes d'un endroit à un autre.

Le Comité catholique peut révoquer la reconnaissance du caractère catholique d'une institution lorsque celle-ci ne répond plus aux conditions énoncées à l'article 3 ou lorsque les autorités compétentes lui en font la demande.

On peut regrouper sous deux titres principaux les orientations que peut prendre l'enseignement religieux dans une institution d'enseignement catholique : l'enseignement religieux catholique et l'enseignement religieux de type culturel.

art. 8
L'enseignement religieux doit être à la fois respectueux du mystère chrétien, soucieux de rigueur intellectuelle et attentif au cheminement personnel de la foi des étudiants.

art. 9
Au niveau élémentaire, un minimum de 120 minutes par semaine de 5 jours doit être consacré à l'enseignement religieux ; au niveau secondaire, une moyenne de 100 minutes par semaine de 5 jours doit être consacrée à l'enseignement religieux et moral. Dans les deux cas, ce temps doit être distribué selon un agencement et un rythme appropriés à la pédagogie de cette discipline, aux besoins des étudiants et au projet éducatif de l'institution.

art. 10
A chacune des années d'études de niveau élémentaire, l'enseignement religieux catholique est obligatoire pour tous les élèves, sous réserve de l'article 14.

art. 11
Aux deux premières années d'études secondaires, l'enseignement religieux catholique est obligatoire pour tous les étudiants, sous réserve des articles 14 et 15.

art. 12*
En troisième, quatrième et cinquième années d'études secondaires, l'institution peut instaurer une diversité de programmes pour les fins de l'enseignement religieux et moral.
a) En troisième année, l'institution peut offrir l'option entre l'enseignement religieux catholique, qui doit toujours être offert, et l'enseignement moral.
b) En quatrième et cinquième années, l'institution peut offrir l'option entre l'enseignement religieux catholique, qui doit toujours être offert, l'enseignement religieux de type culturel et l'enseignement moral.
Sous réserve des articles 14 et 15, l'étudiant est tenu, à chacune de ces trois années, de choisir l'un des programmes offerts.

art. 13
Au niveau post-secondaire, l'institution doit inscrire à son horaire un cours de réflexion chrétienne que l'étudiant demeure libre de choisir.

art. 14
Au niveau élémentaire et au niveau élémentaire et au niveau secondaire, les parents ou tuteurs obtiennent pour leur enfant mineur l'exemption du cours d'enseignement religieux, sur présentation d'une demande faite par écrit à la direction de l'institution.

* Cet article aura effet le 1er septembre 1975.

Notes explicatives

L'enseignement religieux catholique *consiste dans une présentation explicite du mystère chrétien sous ses diverses dimensions : doctrinale, historique, morale, liturgique, expérientielle et sociale. Cet enseignement peut adopter diverses approches — catéchétique, doctrinale, anthropologique, biblique et autres — qui visent toutes à faire cheminer les étudiants dans la foi chrétienne. Il doit être conforme à la doctrine de l'Église et à la pédagogie de la foi.*

L'enseignement religieux de type culturel a *comme objectif principal d'élargir la culture religieuse des étudiants en les initiant aux diverses formes d'expression religieuse à travers la vie des hommes et des grandes religions. Cet enseignement fait appel à diverses démarches — historique, sociologique, psychologique, phénoménologique et autres — inspirées des sciences humaines de la religion. Il doit également informer les étudiants de la pensée de l'Église concernant les grandes religions.*

L'enseignement moral *a comme objectif général le développement de la conscience. Cet enseignement est axé sur la découverte des responsabilités personnelles et sociales. Il doit être attentif aux valeurs spirituelles et compatible avec une conception chrétienne de la vie, de l'homme et de l'univers.*

La diversité des programmes, pour fins d'enseignement religieux et moral dans les trois dernières années du cours secondaire, est proposée dans le but de permettre des cheminements multiples accordés aux rythmes intérieurs et aux besoins religieux des adolescents.

L'aménagement de ces enseignements doit en effet tenir compte des droits des parents, mais aussi de l'émergence graduelle de la liberté et de l'autonomie des étudiants de même que des exigences d'ordre pédagogique. Cette diversité doit rendre moins nécessaire et moins fréquent le recours à la clause d'exemption.

L'exemption est indispensable comme garantie du droit des parents et des étudiants à la liberté religieuse. Étant donné l'importance de ce droit, les autorités scolaires doivent prendre les mesures qui s'imposent pour donner un service adéquat aux étudiants exemptés des programmes d'enseignement religieux.

art. 15
Au niveau secondaire, après avoir obtenu le consentement des parents ou tuteurs, le directeur de l'institution exempte du cours d'enseignement religieux un étudiant mineur qui en fait la demande.

art. 16
L'institution doit offrir aux élèves exemptés de l'enseignement religieux un programme d'enseignement ou de recherches personnelles dans l'ordre de la formation morale ou de la connaissance du phénomène religieux.

SECTION IV
ANIMATION PASTORALE

art. 17
L'institution doit assurer l'animation pastorale.

art. 18
L'animateur de pastorale est membre du personnel de l'institution. Son rôle consiste à sensibiliser les étudiants et les agents d'éducation aux objectifs de l'éducation chrétienne et à susciter des expériences éducatrices de la foi chrétienne.

art. 19
Le directeur de l'institution doit favoriser l'insertion de l'animation pastorale dans le cadre scolaire.

art. 20
Les institutions de niveau secondaire et de niveau post-secondaire doivent prévoir un local qui se prête aux activités pastorales. Elles doivent aussi fournir un bureau au personnel de l'animation pastorale.

SECTION V
PERSONNEL DIRIGEANT ET PROFESSIONNEL

art. 21
Toute personne préposée, dans une institution, à la direction, à l'enseignement et aux autres services éducatifs est tenue d'en respecter le caractère confessionnel.

art. 22
Les membres du personnel d'une institution doivent être de foi catholique. En cas de difficulté à retenir les services d'une personne compétente catholique, les services d'une personne compétente non catholique peuvent être retenus pourvu que cette personne s'engage à respecter le caractère confessionnel de l'institution.

Toutefois l'enseignement religieux catholique ne peut être confié qu'à des personnes de foi catholique.

Notes explicatives

Toute institution d'enseignement veut être un lieu privilégié d'apprentissage, un foyer de vie intellectuelle, sociale, sportive et culturelle. Cet objectif qu'elle partage pleinement, l'institution catholique le situe dans la perspective chrétienne. Elle veut devenir pour les jeunes un lieu d'apprentissage et un foyer de vie chrétienne.

Cette visée engage la responsabilité de tout le personnel de l'institution ; elle constitue toutefois la tâche spécifique de l'animation pastorale. Celle-ci est assurée par un ou plusieurs animateurs de pastorale adonnés à leur tâche, à temps complet ou à temps partiel selon les besoins de l'institution.

L'animation pastorale offre des activités visant à répondre aux besoins individuels et collectifs de réflexion, de prière, de célébrations. Elle s'intéresse à toute la vie de l'institution scolaire et cherche à y créer des espaces de liberté, de charité, de foi et d'engagement qui permettent à ceux qui vivent dans l'institution de faire l'expérience des valeurs évangéliques.

Le caractère propre d'une institution scolaire catholique dépend avant tout de la définition de son projet et de la qualité de son personnel. Il consiste principalement dans la capacité d'une équipe d'éducateurs d'accompagner les jeunes dans une découverte progressive du monde, de l'homme et de la vie, qui soit éclairée par la foi.

Dans une institution d'enseignement catholique, il est normal que les éducateurs soient en communion de pensée avec la foi catholique et se soucient de promouvoir une éducation d'inspiration chrétienne. Comme on exige beaucoup de ces éducateurs, il importe de leur assurer le soutien de la pastorale et d'une animation pédagogique.

art. 23
Comme premier responsable de l'institution, le directeur doit veiller à créer les conditions favorables à la participation active des étudiants et des membres des personnels enseignant et non enseignant à la réalisation d'un projet éducatif en harmonie avec la conception chrétienne de l'homme.

art. 24
Les autorités scolaires ont le devoir de tenir compte des besoins et des exigences propres aux institutions lorsqu'elles procèdent à l'engagement et à l'affectation du personnel dirigeant et des personnels enseignant et non enseignant.

art. 25*
Pour garantir le droit de l'enfant à un enseignement religieux de qualité, l'institution doit faire en sorte qu'un professeur puisse être exempté de donner cet enseignement.

a) lorsque tel professeur persiste à dispenser un enseignement qui n'est pas conforme aux exigences mentionnées aux articles 7 et 8 ;

b) lorsque la liberté de conscience du professeur l'exige.

art. 26
Les autorités scolaires doivent prendre les mesures pour assurer les tâches d'animation et de coordination des activités d'enseignement religieux et de pastorale dans les institutions soumises à leur juridiction.

Bulletin officiel du ministère de l'Éducation, no 3, (19/06/74) — 36-10-29(3).

* Cet article aura effet le 1er mars 1975.

Notes explicatives

En accueillant des personnes qui ne sont pas de foi catholique, l'institution scolaire catholique leur demande de respecter, par souci d'éthique professionnelle, la foi des étudiants et des parents. Quand l'institution catholique demande à toute personne préposée à la direction, à l'enseignement et aux services éducatifs de respecter *le caractère confessionnel de l'institution, elle entend ce mot selon toute la richesse de son contenu.*

L'animation, la coordination, l'orientation et l'évaluation des activités d'enseignement religieux et d'animation pastorale sont nécessaires à la qualité et au bon fonctionnement de ces activités ainsi qu'à la réalisation du projet d'éducation chrétienne. Elles sont notamment la responsabilité des conseillers en éducation chrétienne et des conseiller pédagogiques en enseignement religieux qui doivent collaborer, aux divers paliers de l'organisation scolaire, avec les responsables du projet scolaire.

le Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation procède à la reconnaissance formelle des écoles catholiques du Québec

« ATTENDU que la loi du Conseil supérieur de l'éducation (Statuts refondus du Québec, 1964, ch. 234, art. 22, par. b) charge les comités confessionnels, catholique et protestant, de reconnaître comme catholiques ou protestantes, selon le cas, les institutions d'enseignement confessionnelles du Québec et de révoquer au besoin cette reconnaissance ;

CONSIDÉRANT que, dans la situation scolaire actuelle du Québec, les écoles élémentaires et secondaires des corporations scolaires établies pour catholiques sont communément réputées comme catholiques et perçues comme telles par l'ensemble de la population ;

CONSIDÉRANT la continuité du caractère confessionnel du système scolaire public du Québec depuis l'avènement du Conseil de l'Instruction publique en 1859 ;

CONSIDÉRANT que l'Episcopat catholique du Québec a toujours reconnu le caractère confessionnel desdites écoles publiques ;

CONSIDÉRANT que, dans ses politiques relatives à l'éducation, le Gouvernement du Québec a toujours tenu compte du caractère confessionnel desdites écoles publiques ;

CONSIDÉRANT que la loi du ministère de l'éducation du Québec (Statuts refondus du Québec, 1964, ch. 233, art. 8) prévoit, dans l'organigramme de ce ministère, la présence d'un sous-ministre associé ayant la responsabilité de la direction et de l'orientation des institutions scolaires catholiques et que ledit ministère s'est doté d'un Service de l'enseignement catholique ;

CONSIDÉRANT que, en conformité avec la loi de l'Instruction publique du Québec (Statuts refondus du Québec, 1964, ch. 235, art. 203, par. 4°), les corporations scolaires établies pour catholiques dispensent dans leurs écoles des cours d'études qui sont conformes aux programmes approuvés par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation pour les écoles publiques catholiques du Québec ainsi qu'aux règlements particuliers édictés ou approuvés pour les écoles catholiques du Québec ;

CONSIDÉRANT que, depuis la promulgation du règlement particulier régissant les institutions scolaires catholiques du Québec, lesdites écoles publiques remplissent les conditions énumérées à l'article 3 du Règlement (édition 1974) du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation concernant la reconnaissance du caractère confessionnel des institutions scolaires catholiques ;

CONSIDÉRANT que, à deux reprises, par des résolutions votées à l'unanimité de ses membres et consignées respectivement aux procès-verbaux de ses 32e et 40e réunions, le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation a déclaré officiellement « que les écoles publiques sous le contrôle des commissaires ou syndics d'écoles des corporations scolaires qui, en vertu du paragraphe 4° de l'article 203 de la loi de l'Instruction publique du Québec (Statuts refondus du Québec, ch. 235), dispensent les cours d'études conformes aux programmes d'études et aux règlements édictés ou approuvés pour les écoles publiques catholiques continuent d'être considérées comme des institutions d'enseignement catholiques » ;

CONSIDÉRANT que l'économie de la législation scolaire du Québec exige que le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation procède à la reconnaissance juridique des institutions d'enseignement catholiques en conformité avec la loi ;

Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, sur la proposition de monsieur Marcel Ouellet, appuyée par madame Marthe Legault et résolue à l'unanimité et en conformité avec le paragraphe b de l'article 22 de la loi du Conseil supérieur de l'éducation, reconnaît comme catholiques les écoles qui dispensent l'enseignement élémentaire ou secondaire et qui respectivement, les dix neuvième jour de septembre 1974, relèvent de la juridiction des corporations scolaires établies pour catholiques selon les dispositions de la loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires et celles de la loi pour favoriser le développement scolaire dans l'île de Montréal, lesdites écoles étant identifiées dans la liste annexée au procès-verbal de sa cent treizième réunion. »

Les 19 et 20 septembre 1974

communiqué de presse

1. Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation désire faire connaître au public deux importantes décisions prises lors de sa réunion des 19 et 20 septembre 1974. D'une part, le Comité catholique a reconnu comme catholiques, conformément à la loi du Conseil supérieur de l'éducation, les institutions d'enseignement élémentaire et secondaire publiques relevant des commissions scolaires établies « pour catholiques ». D'autre part, le Comité catholique a décidé d'inviter les responsables d'institutions d'enseignement organisées conformément à la loi de l'Enseignement privé du Québec à lui faire parvenir une demande officielle s'ils désirent que leurs institutions soient reconnues officiellement comme catholiques.

2. Pour comprendre ces décisions du Comité catholique, il faut se reporter à la loi scolaire du Québec. Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation a été créé, en même temps que le Comité protestant, par la loi du Conseil supérieur de l'éducation. A l'article 22, cette loi stipule que ces comités sont chargés de reconnaître comme catholiques ou protestantes, selon le cas, les institutions d'enseignement confessionnelles, de révoquer au besoin cette reconnaissance et de faire des règlements concernant ces institutions.

La loi scolaire du Québec reconnaît l'existence d'écoles confessionnelles, catholiques ou protestantes, et la légitimité d'écoles autres. Il s'ensuit nécessairement que le ministère de l'Education, les administrateurs scolaires, les parents et la population du Québec en général doivent savoir quelles institutions sont officiellement reconnues comme catholiques et en conséquence régies par le règlement édicté par le Comité catholique et approuvé par le lieutenant-gouverneur en conseil. C'est donc en tout premier lieu pour se conformer à la loi scolaire et à ses exigences que le Comité catholique procède à la reconnaissance officielle des institutions d'enseignement catholiques du Québec.

3. Le Comité catholique a longuement consulté avant d'adopter le processus suivi pour reconnaître les institutions d'enseignement élémentaire et secondaire publiques relevant des commissions scolaires « pour catholiques ». Les résultats des nombreuses consultations tenues ont démontré que ce processus est le plus capable d'apporter les clarifications souhaitées. Il importe de noter que le geste posé par le Comité catholique n'empêche pas la modification éventuelle du statut confessionnel d'une école si l'autorité scolaire compétente juge qu'une telle modification est opportune. En effet, l'article 4 du Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation prévoit que la reconnaissance peut être révoquée si l'autorité scolaire (corporation de commissions ou de syndics d'écoles ou toute personne physique ou morale propriétaire d'institution d'enseignement) le demande.

4. Pour que la reconnaissance d'une école comme catholique soit maintenue, cette institution doit observer le Règlement du Comité catholique, suivre les programmes d'enseignement et utiliser les instruments pédagogiques scolaires approuvés ou autorisés par le Comité catholique. Le règlement des écoles catholiques précise ce point d'une manière explicite et l'article 4 de ce règlement stipule que la reconnaissance peut être révoquée si les conditions énumérées plus haut ne sont pas observées.

5. Le règlement particulier récemment édicté par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation et approuvé, le 4 juin 1974, par le lieutenant-gouverneur en conseil régit, au Québec, toute institution d'enseignement, publique ou privée, reconnue officiellement comme catholique. Ce règlement, qui remplace les règlements antérieurs (Règl. nos 1, 2 et 3 du C.c. du C.S.E. — juin 1967), s'applique donc aux écoles élémentaires et secondaires publiques du Québec que, lors de sa réunion des 19 et 20 septembre 1974, le Comité catholique a reconnues comme catholiques. En édictant ce règlement, le Comité catholique a voulu répondre aux aspirations et aux besoins maintes fois manifestés par les divers milieux.

6. Ce n'est pas le lieu d'exposer ici les motifs qui ont conduit le Comité catholique à établir telle ou telle disposition particulière du règlement des écoles catholiques. Le Comité est cependant heureux de signaler qu'il a tenu à exposer l'ensemble de sa pensée sur l'éducation chrétienne scolaire dans un ouvrage en trois fascicules intitulé VOIES ET IMPASSES. Le Comité estime que les personnes intéressées à connaître l'orientation de l'école catholique prendront connaissance de cet ouvrage, notamment du premier fascicule portant sur la dimension religieuse dans le projet scolaire.

index analytique des matières de *Voies et impasses*

ANIMATION PASTORALE

visée éducative fondamentale **I** 74-75
lien avec l'enseignement religieux **II** 121-123
impact auprès des enseignants **III** 81
pastorale appropriée aux enseignants **III** 93-94, 168

ANIMATION PÉDAGOGIQUE

moyen de formation permanente **III** 65-67, 71, 158, 161
présence de conseillers pédagogiques **III** 67, 73, 158, 175
animation et expérimentation du volontariat **III** 29

COMMUNAUTÉ CHRÉTIENNE

deux modes de présence de l'Église en éducation **I** 9-20
appui des communautés confessantes à l'enseignement religieux **I** 66-69, 94; **II** 47, 80; **III** 99
rôle dans l'initiation sacramentelle **II** 74-77
apprentissage de la pratique dominicale des enfants **II** 76-77
soutien de la communauté auprès des enseignants **III** 14, 18, 72, 93-94
absence de vraies communautés **I** 68-70

CONFESSIONNALITÉ

école et caractère confessionnel **I** 65, 101-103; **II** 7; **III** 60-62, 85, 91-92
degrés d'intégration de la dimension religieuse **I** 15, 104-109

CULTURE RELIGIEUSE

expérimentation du programme **II** 1, 132-137
bien-fondé d'une approche culturelle **II** 138-139
lien avec l'option religieuse des étudiants **II** 141-146
démarche culturelle et souci d'objectivité **II** 147-149
agencement avec le programme catéchétique **II** 161-165
culture religieuse et formation des maîtres **III** 136, 140, 157, 162-163

ÉCOLE

apport spécifique à l'éducation religieuse **I** 69-71, 77
diverses conceptions de l'école **I** 62-64; **II** 22-23
milieu scolaire et cohérence au plan des valeurs **I** 62-64; **II** 22-23

ENSEIGNANTS

conception de leur rôle **I** 55, 92; **II** 38; **III** 104-107
situation à l'élémentaire **III** 4-22
situation au secondaire **III** 74-81, 96-102
volonté de poursuivre l'enseignement religieux **III** 11, 113-117
attitudes religieuses des maîtres **III** 16-19, 35, 76-77
sentiment de contrainte vis-à-vis l'enseignement religieux **III** 24-26, 100
formation initiale **III** 45-62, 83-94, 129
formation permanente **III** 63-72, 158-168
recrutement des professeurs de religion **III** 169-174
intéressement des maîtres à l'enseignement religieux **III** 177-181
clause d'exemption possible de l'enseignement religieux **III** 27-37

ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

diverses conceptions **II** 6-18
objectifs généraux **I** 74, 77-78, **II** 155
légitimation au plan éducatif **II** 19-34
contenu **I** 56-58, **II** 37
insertion dans la maquette académique **II** 88-90, 179-180
diversification des programmes à l'élémentaire **II** 83-86, **III** 40
agencement des programmes au secondaire **II** 152-156
caractère obligatoire ou facultatif au secondaire **II** 157-165
relation avec l'enseignement moral **II** 166-171

ENSEIGNEMENT RELIGIEUX CATÉCHÉTIQUE

à l'élémentaire:
situation de la catéchèse **II** 40-51
légitimité de cet enseignement **II** 54
redéfinition des objectifs **II** 55-60
spécialistes en religion à l'élémentaire **III** 36, 39
relations école-famille-communauté **II** 66-81

au secondaire:
opportunité et pertinence **II** 108-115
objectifs et contenu **II** 94-98, 114-115
sens de la démarche anthropologique **II** 98, 115
limites du programme **II** 105
réajustements à faire **II** 117-124
enseignement humaniste et enseignement catéchétique **II** 100, 119
emploi du mot catéchèse **II** 124
agencement avec les autres programmes **II** 152, 161-165
formation des maîtres en vue de l'enseignement **III** 110-111, 114, 129-130, 133, 135, 143

ÉTUDIANTS

agents premiers de l'éducation religieuse **I** 42, 44-46, 52-55; **II** 20, 29-32; **III** 148-149, 154
maturation au plan religieux **I** 76-77
recherche de sens **I** 45-46; **II** 20
effets de l'éducation religieuse **I** 53-55, 86-87
réactions à l'enseignement religieux au secondaire **II** 102-104, 126-127, 136
étudiants et confessionnalité **I** 107
dimension des groupes d'élèves **III** 121-123
droit d'exemption de l'enseignement religieux **II** 91, 172-178

ÉVALUATION

résultats de l'éducation religieuse **I** 53-55, 87
double objectif à vérifier **I** 74-78
apprentissage difficilement mesurable **I** 73

EXEMPTION

droit d'exemption de l'enseignement religieux **II** 51, 91, 172-178
rôle des parents et de l'école **II** 173-175
exemption et confessionnalité **I** 104
maîtres exemptés de donner l'enseignement religieux **III** 32-37

FORMATION DES MAÎTRES

conception du rôle du maître **I** 55, 92; **II** 38; **III** 145-150
principes de formation **III** 51-52, 145-153
centres de formation **III** 45, 53, 130
orientation des programmes **III** 132-136
formation initiale et permanente **III** 44, 52, 63, 158
spécialisation et sur-spécialisation **III** 137-140
responsabilité des centres de formation **III** 55-59, 85-89
responsabilité des employeurs **III** 60-62, 90-92
responsabilité des communautés chrétiennes **I** 66-71; **II** 74-81; **III** 93-94, 168
esquisse de profil de formation **III** 154-157
cours de pédagogie religieuse **III** 56-58, 87-89

PARENTS

intérêt pour l'éducation religieuse **I** 97-98; **II** 14-17, 47; **III** 99
rôle de la famille **I** 94-96; **II** 78-79
enseignement religieux et choix des parents **II** 48, 79
rôle des parents et exemption de l'enseignement religieux **II** 91, 173, 175
catéchèse aux enfants de parents non-pratiquants **I** 99

PASTEURS

pastorale et école **I** 93-95; **II** 35
initiation sacramentelle des enfants **II** 74-77
appui aux enseignants **III** 21, 72, 93-94

PLURALISME

conception **I** 24-26
pluralisme chez les enseignants **III** 22, 35, 76, 92
pluralisme scolaire et programmes d'enseignement religieux **II** 85, 102-105, 112, 139, 152

RELIGION

nature et fonctions **I** 47-49; **II** 21
dimensions de l'univers religieux **I** 76
priorité à la religion chrétienne **I** 56-58; **II** 11-12, 37, 110, 112; **II** 37, 84-85
étude des autres religions **II** 130, 139
portée œcuménique de l'éducation religieuse **I** 100

SÉCULARISATION

signification **I** 21-23
impact sur la conception de l'éducation religieuse **I** 24-30, 33

VALEURS

tradition et élection **I** 81-82
clarification et choix **I** 83-87

F4

table des matières

Préface VII

Voies et impasses 1
Dimension religieuse et projet scolaire 1

Introduction : La religion a-t-elle une place à l'école ? 5

I. L'arrière-pays des discussions 9

1. Approche théologique 10
2. Approche séculière 15
3. Approche pragmatique 19

II. Pour une approche éducative 23

1. Une partie intégrante du projet éducatif 24
2. Quatre conditions de réalisation 29
3. Objectifs et évaluation 37

III. Dépasser les dilemmes paralysants 47

1. Un consensus possible ? 48
2. Perspective éducative et confessionnalité scolaire 53

Conclusion : Une nouvelle vision des choses 59

Notes 61

Voies et impasses 2
L'enseignement religieux 65

Introduction : Bilan et prospective 69

I. Pourquoi y a-t-il un enseignement religieux à l'école ? 71

1. Les arguments traditionnels 72
2. L'argument éducatif 77

II. L'enseignement religieux à l'élémentaire 85

1. La lecture de la situation 86
2. Le programme catéchétique 92
3. Les relations école-famille-communauté 98
4. Les aménagements 105

III. L'enseignement religieux au secondaire 111
1. La voie catéchétique 112
2. La voie doctrinale 128
3. La voie culturelle 132
4. Les aménagements 141

Conclusion : Une éducation au plein-être 155

Notes 157

Voies et impasses 3
Les maîtres et l'éducation religieuse 165

Introduction : Et les maîtres ? 169

I. Les enseignants à l'élémentaire et l'éducation religieuse 171
1. Lecture de la situation 172
2. Le statut de l'enseignant de la religion à l'élémentaire 182
3. La formation initiale et permanente des maîtres 190

II. Les enseignants au secondaire et l'éducation religieuse 205

1. Le corps professoral et les objectifs d'éducation religieuse 206
2. Le statut du professeur de religion 216
3. La formation des maîtres en enseignement religieux 230

Conclusion : Une question d'intéressement 255

Notes 259

Annexes 265

Le nouveau règlement du Comité catholique 266

Résolution du Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation concernant la reconnaissance du caractère catholique des écoles élémentaires et secondaires publiques du Québec 276

Communiqué de Presse 278

Index analytique des matières pour Voies et Impasses 281
Table des matières 285

Le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation est un organisme public auquel la loi confère des devoirs et des pouvoirs précis et importants en matière de confessionnalité scolaire. Il est normal que cet organisme expose clairement à la population du Québec les orientations et les règles qui le guident dans son action et dans les décisions qu'il prend. Cet ouvrage est donc une réponse à un droit. Il remplit un devoir.

Il est nécessaire de lire la première partie de cet ouvrage en tenant compte de la décision qu'a prise le Comité catholique de procéder à la reconnaissance des écoles catholiques. Cette décision explicite et prolonge la pensée exposée dans Voies et impasses *tout comme les trois parties de* Voies et impasses *illustrent le sens et l'esprit de la décision. On ne peut les comprendre, cependant, sans se reporter également à la loi elle-même.*

On fera bien également de mettre en relation les deuxième et troisième parties de cet ouvrage avec le nouveau règlement des écoles catholiques. VOIES ET IMPASSES et le Règlement exposent dans une langue différente une même pensée et une seule inspiration. Il est important de voir les implications administratives des pensées et orientations soumises ici. Inversement, les formules nécessairement brèves et sèches d'un règlement pourraient être mal comprises si n'étaient suffisamment élucidées les analyses et les intentions qui les expliquent.

En promulguant son nouveau règlement et en présentant cet ouvrage, le Comité catholique est conscient de convier tout le réseau des écoles catholiques du Québec à un grand projet éducatif. En vérité, c'est bien l'idée de projet qui exprime le mieux ce que propose le Comité. Un projet est dynamisme et vie. Il est déjà une voie. Et lui seul peut être une promesse.

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC

LES ÉDITIONS FIDES
MONTRÉAL